

# Tempo & Argumento

e-issn 2175-1803

Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook

 **Cristiane de Assis Portela**

Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB).

Professora da Universidade de Brasília (UnB).

Brasília, DF - BRASIL

[lattes.cnpq.br/3784712778116925](http://lattes.cnpq.br/3784712778116925)

[cportela.historia@gmail.com](mailto:cportela.historia@gmail.com)

 [orcid.org/0000-0002-4500-4748](https://orcid.org/0000-0002-4500-4748)

 **Clarissa Adjuto Ulhoa**

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Professora da Universidade Federal de Goiás / Regional de Jataí (UFG/REJ).

Jataí, GO - BRASIL

[lattes.cnpq.br/9030541253961099](http://lattes.cnpq.br/9030541253961099)

[clarissau@gmail.com](mailto:clarissau@gmail.com)

 [orcid.org/0000-0002-9952-9232](https://orcid.org/0000-0002-9952-9232)

 **Iara Toscano Correia**

Doutorado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Uberlândia, MG - BRASIL

[lattes.cnpq.br/3279356219563508](http://lattes.cnpq.br/3279356219563508)

[iaratoscano@hotmail.com](mailto:iaratoscano@hotmail.com)

 [orcid.org/0000-0002-7660-9045](https://orcid.org/0000-0002-7660-9045)

**Para citar este artigo:**

PORTELA, Cristiane de Assis; ULHOA, Clarissa Adjuto; CORREIA, Iara Toscano.

Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 31, e0207, set./dez. 2020.

 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312312020e0207>

Recebido: 31/05/2020

Aprovado: 23/09/2020



Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook

Cristiane de Assis Portela, Clarissa Adjuto Ulhoa, Iara Toscano Correia

## Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook

### Resumo

Este artigo propõe analisar as formas de interação construídas entre professores da educação básica em uma comunidade virtual fechada do Facebook, intitulada “Ensino Dinâmico de História”. Nela, estão inscritos e interagem mais de 24 mil profissionais da História que atuam em diferentes etapas do ensino, no âmbito das redes pública e privada de educação, oriundos de diferentes regiões e contextos do Brasil. Argumentamos que a comunidade pode ser encarada como um espaço informal de formação continuada de historiadores que atuam na educação básica brasileira, indicando potencialidades para a constituição de “comunidades de experiência” em torno do conhecimento histórico. Elegendo os eixos encontros, embates e engajamentos, optamos metodologicamente pela construção de uma etnografia da prática escolar, mas nesse caso, tendo como *locus* uma plataforma digital. Procuramos, primeiramente, compreender mecanismos que os professores acionam para construir formas de colaboração mútua no âmbito dessa comunidade virtual. Em seguida, buscamos entender se os docentes demonstram dissensões teóricas e políticas, percebendo em que termos tais divergências se manifestam nos diferentes diálogos postados. Demonstrando que a comunidade funciona como um espaço em que os professores compartilham estratégias metodológicas diversas, buscamos argumentar como esses debates se situam entre perspectivas críticas e um reforço da “técnica pela técnica”.

**Palavras-chave:** Professores de História. Ensino e Aprendizagem em História. Formação Continuada Docente. Comunidade Virtual. Bell Hooks.

## Articulation, divergences and engagements: history teachers in a virtual facebook community

### Abstract

This article proposes to analyze the forms of interaction built between basic education teachers in a closed virtual Facebook community, named “Dynamic History Teaching”. In it, there are more than 24 thousand History professionals working in different stages of teaching, within public and private schools and from the most varied regions and contexts in Brazil. We argue that the community can be seen as an informal space of continuing formation of historians working in Brazilian basic education, indicating potentiality for the constitution of “communities of experiences” regarding historical knowledge. We chose methodologically to build an ethnography of school practice, choosing the axes of articulation, divergences and engagement, but in this case, having a digital platform as the locus. Firstly, we seek to comprehend the mechanisms that teachers use to build ways of mutual cooperation within this virtual community. Then, we aim to understand if the educators show theoretical and political dissension, noticing in which terms those divergences manifest in the different posted dialogues. Demonstrating that the community works as a space where teachers share different methodological strategies, we seek to argue how these debates are situated between critical perspectives and a reinforcement of “technique by technique”.

**Keywords:** History Teachers. History Teaching and Learning. Teachers Continuing Education. Virtual Community. Bell Hooks.

## *Aproximações: O encontro com o *lócus* de pesquisa e a construção de uma metodologia para a análise*

Este artigo busca analisar formas de interação e colaboração mútua de professores de História da educação básica em uma comunidade virtual fechada do Facebook, chamada “Ensino Dinâmico de História”. O texto é resultado da interlocução de três professoras/pesquisadoras, autoras deste artigo, que são líderes do Grupo de Pesquisa Pluriepistemologias e Ensino de História (GPPEH) e atuam na mesma área em cursos de História de diferentes universidades públicas: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Jataí (UFJ) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em nossas práticas, cotidianamente somos impelidas a refletir com os estudantes dos cursos de licenciatura sobre os desafios “reais” encontrados por historiadores/as que atuam na educação básica. Chama-nos a atenção que relatos e práticas de professores/as compartilhados em espaços virtuais - sites, blogs, *podcasts*, redes sociais como o Facebook e vídeos do You Tube -, sejam recorrentemente citados pelos/as nossos estudantes nos debates em sala de aula na universidade, nesses três contextos distintos.

A partir dessa percepção, nos interessamos em seguir indicações de páginas acessadas pelos nossos estudantes, ao mesmo tempo em que fazíamos uma busca ativa por alguns espaços diretamente relacionados ao Ensino de História. Foi então que chegamos a uma página do Facebook que, hoje, reúne mais de 24 mil participantes, entre professores e estudantes em formação. Trata-se da comunidade virtual “Ensino Dinâmico de História”, que aqui identificaremos pela sigla EDH. A página surgiu em 2006 como uma comunidade do Orkut; migrou para o Facebook em 2011 e permanece bastante ativa desde a sua origem. Temos tomado nota das postagens dessa página desde fevereiro de 2019<sup>1</sup>, e a singularidade dos diálogos ali apresentados nos motivou a analisar alguns aspectos relacionados ao ensino de História e que estão presentes em postagens elaboradas por professores que atuam na educação básica.

---

<sup>1</sup> As referências aos membros da comunidade e suas postagens serão feitas pelas iniciais dos nomes, de modo que seja assegurado o anonimato dos professores e professoras. As fontes de análise consistem em dezoito *prints* de algumas destas mensagens (duas postadas em 2018 e dezesseis produzidas entre janeiro e dezembro de 2019), que aparecem na forma de enquetes, relatos de práticas, perguntas/interlocução ou replicação de links. A partir delas, observamos as reações, comentários e diálogos que se desdobram entre os participantes.

Experimentamos levar exemplos desses diálogos para as aulas de nossas disciplinas, na forma de *prints* das postagens, a fim de exemplificar desafios vivenciados e proposições feitas por professores/as que atuam no ensino de História em escolas públicas ou privadas, em diferentes contextos por todo o Brasil. A leitura coletiva de parte dessas postagens junto a estudantes da UnB, UFJ e UFU, no primeiro semestre de 2019, como parte das atividades de disciplinas de estágio supervisionado, nos levou a propor uma abordagem crítica sobre os sentidos e as práticas dessas comunidades virtuais. Ao fazer esse exercício, constatamos que o material nos permitia ir além de uma leitura exemplificadora de práticas, nos possibilitando, sobretudo, refletir sobre as formas identitárias acionadas pelo coletivo de professores e os sentidos de pertencimento ali apresentados por aqueles/as historiadores/as.

Considerando tanto os *posts* quanto as reações, os comentários e os compartilhamentos decorrentes deles, fizemos uma seleção de algumas postagens feitas na página EDH, contemplando diferentes abordagens relacionadas ao ensino de História. Privilegiamos as postagens ocorridas a partir do ano de 2019 (apesar de duas exceções, postadas no ano de 2018), visto que esse momento representa um crescimento vertiginoso do número de participantes, passando de 10 mil a 24 mil participantes. Acreditamos que, possivelmente, esse aumento seja decorrente de um acirramento das disputas político-ideológicas, que trouxeram o ensino de História e seus professores e professoras para o centro de um debate que envolve o questionamento de suas práticas por diversos segmentos sociais, reforçando a necessidade de espaços de interlocução e compartilhamento de experiências. Estamos cientes dos limites que essa escolha nos impõe, e também da diversidade de outras análises possíveis a partir desse material; entretanto, avaliamos que a seleção de algumas postagens, dadas por suas características de recorrência, permite construir uma leitura que nos aproxime das especificidades que configuram o grupo como um tipo de comunidade.

Como educadoras, acreditamos que entre os pressupostos de uma educação democrática, deve estar a compreensão de que a universidade não pode estar separada do cotidiano em que nos inserimos. Nesse sentido, sabemos

que parte relevante da “vida real”, conforme hoje concebemos, se passa em ambientes virtuais, e esses, se entrelaçam com a “vida não virtual”. Argumentamos que, ao apoiarem-se mutuamente, em busca de soluções para as diferentes realidades que enfrentam em suas salas de aula, esses professores acionam um sentimento de pertencimento e constroem estratégias informais de formação continuada. Por isso nos interessou compreender como profissionais de História acionam formas de articulação e divulgação de suas práticas, constituindo um *lócus* pautado na reciprocidade e que permite que tais práticas sejam acessíveis a outros que estão próximos a esses círculos, como os nossos estudantes em formação. A esse respeito, nos identificamos com a afirmação de bell hooks<sup>2</sup>:

Professores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada. Em vez de reforçar a falsa presunção convencional de que o ambiente da universidade não é o "mundo real" e ensinar de acordo com isso, o educador democrático rompe com a falsa construção da universidade corporativa como separada da vida real e sempre procura visualizar a formação como parte de nossa experiência do mundo real. Adotando o conceito de educação democrática, vemos o ensino e aprendizado ocorrendo constantemente. Compartilhamos o conhecimento recolhido nas salas de aula fora desses espaços, trabalhando assim para questionar a construção de que certas formas de conhecimento estão sempre, e apenas, disponíveis à elite. (HOOKS, 2019, p. 199)

Corroborando a compreensão de hooks, de que devemos transpor os muros das salas de aula da universidade – de dentro para fora, entendemos que o movimento contrário é igualmente relevante: compartilhar os conhecimentos produzidos lá fora para dentro de nossas salas de aula. Visibilizar narrativas que permitem acessar experiências cotidianas de professores e professoras, nos parece igualmente relevante para uma educação democrática. A partir dessa chave de leitura, começamos a nos questionar: De que maneira comunidades virtuais permitem o fortalecimento de uma identidade entre os professores de

<sup>2</sup> Nascida em 1952 no sul dos EUA, bell hooks é escritora, educadora, intelectual feminista negra, artista e ativista social. A grafia do nome da autora, Glória Watkins, que assina sob o nome bell hooks, é escrita intencionalmente em letras minúsculas, para evidenciar relevância ao conteúdo do que diz, e não à sua existência individual. O nome é uma referência às mulheres transgressoras de sua família, portanto, marca da ancestralidade que a constitui. Em atendimento à proposição da autora, referenciamos o seu nome em letras minúsculas.

História das redes de ensino espalhadas pelo território brasileiro? A interação entre comunidades virtuais de professores do ensino básico de História, que se reúnem com a finalidade de apoio mútuo e trocas de experiências a partir de redes sociais, pode ser objeto de análise da História? E se pode, de que maneira esses canais produzem referências sobre as experiências de ensino, as quais podem ser interpretadas como fontes para o ensino e a aprendizagem em História? Quais são os limites do tipo de experiência que ali se configura, já que se trata de um acervo aberto e movediço? Podemos falar de uma comunidade de aprendizagem entre os professores de História a partir das relações estabelecidas em redes virtuais como o EDH? Temos ali, elementos de uma "pedagogia engajada", tal como define bell hooks?

Essas questões são norteadoras das reflexões que aqui apresentamos. Tomamos como hipótese a compreensão de que se constitui ali uma "comunidade de aprendizagem", que opera em modalidade virtual, mas reverbera em práticas compartilhadas e estratégias metodológicas replicadas em diferentes contextos de salas de aula e situações do ensino de História, possibilitando compreender formas de conhecimento que circulam nos processos de ensino e aprendizagem de História, sendo essas interações, favorecidas pelas linguagens culturais forjadas em redes sociais.

Concordando com Andrade & Andrade (2016, p. 181) podemos pensar que "a História escolar é, desde já, uma História pública, embora o lugar que articule sua linguagem seja, fundamental e inequivocamente, o ambiente do encontro pedagógico de sujeitos particulares, isto é, o lugar da escola." O campo da *história pública* tem se consolidado no Brasil nos últimos anos e os seus debates favorecem o reconhecimento, o acesso e a produção de narrativas históricas voltadas para públicos diversos, para além da academia. Assim, nos parece importante que os historiadores acadêmicos estejam atentos aos espaços públicos em que professores de História se articulam e constituem maneiras – formais ou informais – de acessar e compartilhar conhecimentos históricos, ao mesmo tempo em que viabilizam estratégias de formação continuada e redes virtuais de colaboração às suas práticas.

Quando as vozes desses sujeitos extrapolam os muros da escola e são reverberadas por meio de *likes*, compartilhamentos e diálogos, há sem dúvida uma amplificação desse caráter público da História "que acontece" na escola. Interessa-nos pensar as decorrências desse processo virtualizado, situando-o, mas não se trata de uma análise que toma como objeto os dados de redes sociais, já que a nossa ênfase está nas interações observadas e nos relatos de práticas em torno do ensino de História. É uma proposta que se aproxima mais de uma etnografia, mas ao invés da clássica observação da escola, trata-se de uma etnografia digital que remete a contextos multissituados, já que a plataforma virtual permite acessar representações singulares sobre cotidianos escolares bastante diversos entre si. Evidentemente, tais representações informam sobre a escola exclusivamente a partir de um de seus sujeitos: os/as professores/as de História. Vale lembrar que isso ocorre mesmo quando estudantes são apresentados nas postagens como protagonistas dos processos descritos.

Metodologicamente, procedimentos semelhantes aos que adotaríamos em uma "etnografia da prática escolar" (ANDRÉ, 1995), estão presentes: observamos os relatos em que os professores revelam aspectos de suas práticas, notadamente aqueles que se referem às escolhas teóricas, às estratégias metodológicas e ao uso das ferramentas didáticas. A partir disso, propusemos uma análise dessas enunciações, atentas às representações que orientam suas falas. Algo inusitado é trazido por essa condição *voyeur*, possibilitada pela observação de ambientes virtuais. Entretanto, essa situação também é apontada por Ramos (2012), ao analisar uma comunidade do Orkut, como alternativa à artificialidade que por vezes configura a produção de uma entrevista oral, ou ao cerceamento causado pela presença do/da pesquisador(a), que etnografa a prática escolar. Nesse sentido, podemos inferir que talvez tenhamos um cenário mais aberto do que a pesquisa convencional nos possibilitaria, pois os diálogos na página permitem afirmar que os professores se sentem relativamente seguros e acolhidos naquele espaço, envoltos que estão em uma espécie de "comunidade de confiança", espaço impulsionado pelos desafios comuns trazidos pela condição de atuação docente. Entretanto, a outra

face desse pertencimento partilhado é a exposição de si, o risco de espetacularização, a banalização do estético e de algumas categorias epistêmicas, ou seja, tudo aquilo que é característico de ambientes como o das redes sociais. Por fim, a proposta do texto não é esgotar este debate, que por si só é bastante complexo, mas apontar caminhos para aprofundamentos futuros.

Vale destacar que a análise de fontes que têm como suporte os ambientes virtuais, demonstra a necessidade de uma caracterização do tipo de material com que estamos lidando. Ramos (2012, p. 669) lembra que "não há como exigir ordem, estabilidade e previsibilidade de uma fonte que caracteriza a cultura de nosso tempo, que prima pela incerteza, instabilidade e imprevisibilidade", assim, devemos "partir do princípio de que os comentários postados nos fóruns das comunidades virtuais significam um gigantesco acervo "aberto" e "móvel". Nesse sentido, a pesquisa histórica demanda procedimentos metodológicos como a fixação desses relatos. Nesse sentido, optamos por trabalhar as análises a partir de *prints* das telas em questão, alterando a sua natureza fluida e constituindo esses registros como fontes documentais. A partir daí, como em qualquer pesquisa documental, é importante compreender os seus contextos de produção e os elementos discursivos acionados, caracterizando os seus produtores e a finalidade para a qual estão sendo produzidos.

Recorrendo a abordagens metodológicas próprias ao campo da hermenêutica, podemos acrescentar que esse escrutínio não é, em absoluto, inovador. Afinal, desde o século XIX, com o estabelecimento de uma ciência histórica, elementos de tratamento e interpretação de fontes já são utilizados na produção histórica (CADIOU *et al.*, 2007). Inclusive, o conhecimento histórico em termos puramente acadêmicos se desenvolve em primeira instância, a partir de uma ampla classificação das fontes, com a preocupação de se estabelecer uma distinção entre aquilo que é verdadeiro, falso ou mentira na história (GINZBURG, 2007), o que é comum a qualquer tipo de fonte de análise. Nesse sentido, o desafio metodológico que enfrentamos nesta pesquisa se refere, menos ao tipo de suporte que acolhe os registros, e mais ao quantitativo documental que ele nos apresenta.

Ao escolhermos as postagens do grupo EDH como fonte de pesquisa, superadas as compreensões sobre o tipo de suporte, nos deparamos com o desafio de lidar com o enorme número de *posts* que podem ser conferidos ao longo de seu *feed*. Foi possível estimar que em apenas um dia são publicadas mais de dez novas postagens pelos/as professores/as membros do grupo. Diante disso, optamos por dar ênfase a três aspectos fundamentais, a saber: a) as formas de colaboração mútua entre os/as professores(as) de História; b) a manifestação de dissensões teóricas e políticas que se destacam no campo atual do ensino de História e; c) o compartilhamento de metodologias para o ensino de História que possam ser consideradas engajadas e/ou contra-hegemônicas. Para tanto, lançamos mão da ferramenta de busca por palavras-chave no grupo EDH, experimentando expressões associadas a esses três temas. Os tópicos que se seguem desenvolvem esses aspectos, identificando-os a partir dos eixos: encontros, embates e engajamentos, buscando uma sistematização da análise, de maneira que se evidenciem aprendizados possíveis.

#### a) *Encontros*: contra a solidão docente, formas de autoatualização para uma pedagogia engajada

Em uma de suas participações no grupo EDH, R.C.D., professor que é membro qualificado na página como “puxador de conversa”, publicou uma enquete que partia da seguinte pergunta: “Na rotina como professor, de desenvolver aulas, provas e projetos, vocês se sentem solitários?” (R.C.D, 2019). Para fins de análise denominamos esta postagem de Enquete Solidão Docente. Um total de 95 de seus colegas se dispuseram a responder naquele momento à questão. Dentre eles, 14 marcaram a opção “depende da atividade feita na escola”, outros 14 afirmaram que não se sentem solitários, enquanto um total de 67 professores disseram que sentem solidão em seu dia a dia docente. Portanto, a maior parte dos professores que responderam à enquete, sentem que não têm com quem compartilhar os desafios da profissão. Tais dados – muito embora tenham sido gerados a partir das respostas de um número consideravelmente pequeno de internautas –, apontam a necessidade de debatermos sobre os

problemas daquilo que aqui chamaremos de “solidão docente”<sup>3</sup>, sendo esse tema, recorrente em outras postagens.

Uma autora que apresenta caminhos para tal problemática é bell hooks, por isso, ela é para nós, interlocução constante no artigo. Em sua obra “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”, ela nos conta de uma experiência que teve no Oberlin College, quando, ao lado de sua colega Chandra Mohanty, iniciou um grupo dedicado à formação continuada de docentes da universidade. A proposta de hooks parte igualmente da identificação de uma “solidão docente”. Nessa experiência, professoras e professores teriam a “oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (HOOKS, 2012, p. 52). Em um primeiro momento, os estudantes também foram convidados a participar dos debates, mas as primeiras experiências acabaram por demonstrar que os professores não se sentiam confortáveis para se expressarem com sinceridade na companhia dos estudantes. Por isso, as reuniões passaram a ser frequentadas apenas por docentes, para que se sentissem seguros ao falarem de seus medos, construindo estratégias para os desafios diários. Nos parece que, tal como no caso do grupo mediado pela educadora, o EDH se apresenta como um ambiente de diálogo minimamente seguro para os professores que atuam na disciplina, permitindo que se sintam à vontade para a interação e, desse modo, possam fazer frente à referida “solidão docente”.

Nesse sentido, o fundador do grupo escreve que os convites para novos participantes devem ser enviados apenas às “pessoas da área de História, pois a ideia [...] é a *troca* de materiais e de experiências vividas nas *escolas*” (J.S., 2019, grifos do autor). E é preciso ressaltar o destaque às palavras “troca” e “escolas”. O grupo parece se apresentar como uma alternativa para quem, atuando nas escolas, não tem com quem construir o sentido da troca, por pressuposto, aquelas pessoas que responderam “sim” na mencionada enquete do professor

---

<sup>3</sup> Entendemos que o sentimento de solidão por parte dos docentes passa por questões como: a pouca autonomia frente às imposições das secretarias de educação, a falta de incentivo a momentos de estudo e de trocas coletivas a serem contemplados na carga horária de trabalho na escola, a insistência em um modelo de ensino predominantemente centrado na sala de aula, dentre outras.

R.C.D. Além disso, os administradores não deixam de evidenciar que “o grupo não visa dar ‘receitas de bolo’ [...], pois há uma diversidade de realidades em nossas salas de aula. Assim, podemos nos ajudar com sugestões, mobilizações para potencializar mais as aulas” (J.S., 2019). A esta postagem, atualizada constantemente, denominamos Regras do Grupo.

Evidencia-se para nós a existência de uma “comunidade de confiança”, já que professores parecem se sentir de tal modo seguros que publicamente assumam frases como: “não sei nada sobre tal conteúdo, me auxiliem!”, a exemplo da Postagem Aula sobre o Segundo Reinado. Nela, B.P. (2019) afirma precisar de auxílio em uma aula que deverá ministrar sobre o Segundo Reinado, assunto que a professora confessa nunca ter “estudado pra valer”, Questionamentos como esses são recebidos sem julgamentos, e é perceptível a constituição imediata de uma rede de apoio que se evidencia pelas declarações de gratidão ao coletivo, muitas vezes resultando em outras postagens que socializam os resultados de práticas realizadas a partir das sugestões feitas no grupo.

Quanto à rede de colaboração em si, percebemos que ela é tecida em postagens sobre os mais diversos temas e problemas que perpassam o campo do ensino de História – fontes históricas, livros didáticos de História, a escolha de conteúdos históricos, formação inicial e continuada de professores da área – , mas também existem *posts* sobre aspectos que são comuns a docentes de todas as áreas do conhecimento. Dentre os aspectos mais amplos, podemos exemplificar aqueles que envolvem os saberes docentes, como a postagem da professora T.F. (2019), que pede auxílio para lidar com uma turma de 8º ano: “Nada desperta a atenção deles!”, mesmo nome pelo qual designamos a Postagem. T.F. pôde contar com um total de 21 comentários dos colegas, alguns deles propondo alternativas para o problema, outros compartilhando experiências e sentimentos parecidos. São muitas as publicações correspondentes, e em todas elas encontramos respostas de acolhimento e diálogo.

No que se refere especificamente a materiais didáticos de História escolhemos a postagem Livro Didático, podemos citar a postagem da professora

M.S., que em abril de 2019, coloca uma foto do livro “Inspire História”, da editora FTD, e escreve: “gostei desse livro, o que vocês acham?”. Um total de 54 comentários foram dirigidos ao *post* de M.S., o que nos permite perceber a diversidade de perspectivas possíveis sobre uma mesma obra didática. Enquanto a professora S.S. considera se tratar do melhor livro que encontrou, por causa das atividades e dos mapas mentais oferecidos ao final de cada capítulo, outros colegas explicam os motivos de não o terem solicitado. Por exemplo, o professor V.C. (2019) concluiu que “o livro é difícil para o nível dos meus alunos”, enquanto a professora V.D. critica o fato de os autores terem escolhido a imagem do presidente norte-americano Donald Trump para ilustrar a linha do tempo presente no exemplar do 6º ano. Também nos comentários, há falas sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), inclusive, com esclarecimentos sobre o catálogo e a dinâmica de escolha e solicitação das obras pelos professores.

Além dos debates sobre os livros didáticos de História, podemos mencionar postagens dedicadas a apresentar e a discutir aspectos relacionados à escolha de fontes, métodos e linguagens a serem utilizadas em sala de aula. É o caso do *post* do professor que lança as seguintes perguntas: “Alguém já trabalhou trecho de novelas em aula? E o que vocês acham das novelas históricas?” J.F.R. (2019). Seguiram-se 54 comentários na Postagem Uso de novela em sala de aula, nos quais os professores puderam falar do uso de conteúdos audiovisuais diversos, bem como sobre as dificuldades para acessar os conteúdos das emissoras de televisão e outros acervos audiovisuais.

Já o *post* Metodologia Rotação por Estações, da professora L.L. tem o intuito de apresentar aos colegas uma metodologia de ensino que aplicou em suas turmas ao discutir o período da Primeira República no Brasil. De acordo com ela, trata-se de “uma técnica chamada rotação por estações” (L.L., 2019), em que os estudantes passam por diferentes “pontos” da sala de aula, e terão que construir debates e realizar atividades. Dos 14 comentários, dois são perguntas, feitas por quem quer entender melhor a dinâmica para, então, colocar a técnica em prática. O pedido de compartilhamento de informações mais detalhadas por *e-mail* é comum, revelando trocas que se estendem do coletivo para o interpessoal. Além disso, os administradores estimulam que os materiais sejam

compartilhados no *drive* da página, a fim de que se constitua um banco de dados com sugestões práticas para o ensino de História. Postagens relacionadas ao compartilhamento de técnicas didáticas predominam e têm maior privilégio no grupo EDH, sendo geralmente aquelas que têm o maior número de comentários, talvez por se tornarem atrativas pelas imagens que geralmente acompanham os *posts*, ou porque são bastante estimuladas pelos moderadores.

De modo geral, nas postagens e nos comentários, professoras e professores realizam debates, trocam referências bibliográficas, comunicam a abertura de cursos de formação, indicam filmes e estratégias didáticas, conversam sobre as dificuldades e as possibilidades que experienciam em suas escolas, tentam acolher o/a colega que está de alguma maneira decepcionado ou apurado com os desafios do cotidiano docente. Nos comentários do mencionado *post* sobre a técnica de “rotação por estações”, por exemplo, a professora J.L. afirma: “acho o máximo, porém não funcionou comigo, meus alunos são muito indispostos para realizar as atividades que proponho, isso é tão frustrante!”. Diante do comentário da colega, a autora do *post*, uma professora responde: “te entendo, de fato cada turma é uma turma. Não existe uma regra, o que funciona pra uma não funciona pra outra” (L.L., 2019)

Predominam diálogos respeitosos entre os colegas, havendo de modo geral um clima de reciprocidade, reconhecimento do trabalho do outro e o estímulo a novas práticas. Isso ocorre, especialmente, quando técnicas de trabalho em sala de aula são descritas e exemplificadas a partir de imagens que registram as ações. Não são poucos os *posts* e os comentários que demonstram a satisfação dos membros em relação à oportunidade de se integrarem ao grupo: “obrigado pelas dicas”, “você são muito criativos”, “minha aula deu certo graças a você” ou “é muito bom saber que existem professores tão dedicados assim”, como as que aparecem como desdobramento da postagem de L.L. (2019). Tais falas, dizem sobre o sentimento de pertencimento ao grupo e, ao mesmo tempo, refletem sobre o processo de elaboração das identidades docentes, sendo este um *lócus* de estímulo ao *entusiasmo* na prática docente. Podemos afirmar com hooks, que o primeiro ato de transgressão pode ser considerado o *entusiasmo*, “contrapondo-se à desvalorização da atividade do professor e, ao mesmo tempo,

tratando da urgente necessidade de mudar as práticas de ensino” (HOOKS, 2013, p. 21). Se pensarmos o desestímulo como um desafio cotidiano, apresentado nas reflexões do grupo, é também em bell hooks que encontramos uma forma de fazer frente a ele:

Os professores que abraçam o desafio da *autoatualização* serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente. (HOOKS, 2013, p. 36)

Se concebemos a educação como prática social, devemos crer que ela possa ser um lugar de encontros e cuidados e, para isso, a sala de aula – assim como os espaços de formação continuada – não devem ser espaços de constrangimento, mas sim, fontes potenciais de libertação. Assumir o entusiasmo como forma de resistência, exige, por sua vez, um exercício de relocalização identitária por parte do professor, o que ela sintetiza a partir de uma frase de Paulo Freire: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (HOOKS, 2013, p. 66). Afinal, a *conscientização* a que se refere Freire (1979) só é possível a partir do momento em que conseguimos entender quem somos diante de um mundo colonizado, definindo a partir daí, as lutas a travar “como seres humanos integrais, buscando não somente os conhecimentos que estão nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver o mundo” (HOOKS, 2013, p. 27). A valorização das experiências é caminho necessário para todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem:

A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de auto-atualização que promova seu próprio bem-estar. (HOOKS, 2013, p. 28)

A *autoatualização* lembra algo que nos parece quase comum para a vida, mas que é pouco convencional para os debates sobre o ensino de História: é preciso primeiro “estar bem” consigo mesmo, para depois encontrar formas de ensinar alguém ou de produzir narrativas históricas que gerem empatia. Essa condição de bem-estar, que passa pela convivência em espaços empáticos e

abertos à troca de ideias, é imprescindível para uma educação libertadora, sendo, portanto, parte de uma “pedagogia engajada”. Afinal, para hooks, o professor é o iniciador de um processo de fissura da pedagogia tradicional. Podemos afirmar, observando as postagens, que a comunidade EDH, além de ser lugar de alento à solidão docente, favorece um processo de autoatualização e guarda, por isso, um potencial para o desenvolvimento de pedagogias engajadas.

#### b) *Embates*. As manifestações de dissensões teóricas e políticas que se destacam no campo atual do ensino de História

Entendemos que os diálogos estabelecidos na comunidade EDH se configuram como fontes de interpretação sobre os processos de ensino-aprendizagem em História, permitindo conhecer narrativas de professores/as historiadores/as de diferentes partes do extenso território brasileiro. Suas narrativas podem ser interpretadas como representações sobre as condições de trabalho e o impacto das políticas educacionais no cotidiano escolar, temas que são latentes para esses/as profissionais, independente dos lugares em que atuam. Essas fontes possibilitam, a partir da investigação de suas condições de produção, radiografar situações triviais que se apresentam ao ensino de História no país. Os debates sobre a constituição de uma área própria de teoria e metodologia do ensino de História em diversos departamentos de História, têm gerado um alargamento de temas, de debates do campo jurídico e das políticas públicas específicas, mas também dos conceitos a serem manejados por uma *epistême* específica da área. Da perspectiva da formação inicial e continuada dos professores de História, mudanças paradigmáticas para o ensino de História trazem consigo novos debates.

As reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, como, por exemplo, a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que

assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo. (CAIMI, 2015, p. 110)

Tais reformas educativas fizeram com que esse momento fosse identificado, por muitos, como de crise na educação. De acordo com a autora, “essa suposta crise se caracteriza, dentre outros aspectos, pela carência de sentido das propostas do sistema escolar perante os jovens” o que ocorre muitas vezes “pela aparência obsoleta dos conteúdos, pela irrelevância de muitas das atividades que ali são desenvolvidas.” (CAIMI, 2015, p. 106). As demandas ainda mais recentes – com especial destaque à reforma do Ensino Médio (2017), à BNCC (2018) e as consequentes reformas curriculares nos estados e municípios, além da Base Nacional Comum para a Formação Inicial (2019) – levam a processos de reorganização e interpretação dos conteúdos a serem ministrados, ensejando também que educadores democráticos, estejam cada vez mais atentos à tarefa de que os estudantes sejam mobilizados intelectualmente para o aprendizado.

Nesse cenário, ainda mais tensionado por uma ofensiva ideológica nacional à atuação docente em Ciências Humanas, e por uma lógica denunciata estimulada por setores conservadores locais, não é incomum o desalento de docentes, que se veem desmotivados, com uma sensação de impotência e cerceamento, ao mesmo tempo em que são pressionados por expectativas de controle/qualidade, por parte de setores econômicos neoliberais que têm ganhado novo fôlego no país, cada vez mais interessados em definir como deve ser a educação pública. Em linhas gerais, temos esses debates perpassando as preocupações da comunidade nos meses em que acompanhamos as suas postagens.

Embora saibamos que não existe educação politicamente neutra, temos assistido às tentativas de se consolidar no Brasil, desde 2004, o Projeto Escola sem Partido, que traz em sua esteira, formas reiteradas de cerceamento à atuação docente. Em linhas gerais, trata-se de um ataque à liberdade de cátedra, apoiado pela ilusão de que existe neutralidade política e científica, ao mesmo tempo em que sorrateiramente se impõem perspectivas unívocas e excludentes. Formas de ataque como a proposta por esse projeto, passaram a ser ainda mais presentes e frequentes após as eleições de 2018, estas que resultaram na escolha de um candidato controverso da extrema direita, para ocupar o cargo de representante máximo do país.

Ao lado dos discursos racistas, machistas, homofóbicos e elitistas do presidente, de governadores alinhados e de seus correligionários, tem se fortalecido uma histeria anticomunista, os revisionismos históricos não críticos, os negacionismos e o descrédito em relação às ciências, sobretudo as Humanas e Sociais. Diante desse cenário, os professores de História relatam na comunidade EDH que têm sido chamados a debater e afirmar, nos mais diferentes espaços, que o holocausto de fato existiu, apesar do delírio de alguns, e que a ditadura militar brasileira foi de fato assassina, a despeito do elogio de outros. Do mesmo modo, muitos/muitas professores lembram que a ameaça de estarmos prestes a nos tornar uma ditadura comunista, não passa de um discurso falacioso; entretanto, há aqueles que, no grupo, reiteram leituras históricas rechaçadas pela maioria, defendendo pontos de vista reacionários e negacionistas.

Inserido que está neste contexto sócio-histórico, o grupo EDH não poderia se furtar a ser um espaço de debate atento às questões supracitadas, no qual se revelam acordos, mas também dissensões. É o que pudemos observar nos 182 comentários que se seguiram abaixo da postagem provocadora do professor B.D.M., na qual ele escreve: “Historiadores de direita: Freud explica?” (2018). Uma série de colegas repudiaram o *post* – inclusive questionando os critérios dos administradores ao aceitarem o mesmo –, enquanto outros consideraram pertinente a provocação – que teria tido o papel de “tirar o grupo da pausa”, conforme define um dos membros na postagem.

Professores como J.P.R. (2018) responderam que o problema “não está no fato de o historiador ser de direita, mas o importante é observar se é um intelectual honesto ou não”. Para exemplificar, ele cita um historiador bastante popular e atuante nas redes sociais da contemporaneidade, como o que considera um “intelectual liberal”, “apaixonado pela história dos EUA” –, mas que produz conhecimento com rigor e qualidade. Já a professora D.B. (2018) afirma que “realmente, quem conhece a história não é de direita”, comentário rebatido pelo professor N.S. (2018), que afirma conhecer a história, “motivo pelo qual não se dispõe a seguir um “sonho teórico”, traçado por um intelectual que nunca colocou a “mão na massa”, mas que ainda assim influenciou governos tirânicos” – em uma provável referência às reflexões de Karl Marx.

No rastro da postagem de J.P.R., que repercute ainda no ano de 2019, observamos menções às perspectivas que balizam as chamadas “leis da mordaza” nos estados e municípios, assim como aparecem comentários que de alguma maneira estão relacionados ao revisionismo histórico não crítico. Em relação ao primeiro caso, podemos mencionar o comentário do professor E.G.L. (2019), para quem “o bom profissional é aquele que consegue deixar suas ideologias de lado no momento de ministrar suas aulas aos estudantes”. De acordo com ele, “professores não levantam bandeiras em hipótese alguma”, assim como não devem usar a história para alimentar o que define como “ódio” entre classes sociais: “uma pessoa que mora na periferia jamais vai ter a mesma visão social de quem mora em bairros nobres [...]. Mas, não é por causa disso que tenho que alimentar o ódio ou o preconceito [...]” (Postagem Historiadores de Direita, B.D.M., 2018). Em resposta, B.D.M. (2019) escreve: “é a tal escola sem partido? Desculpe, não nasceu ninguém capaz de ser neutro, vide positivismo x escola dos annales [sic.]”. No que se refere ao revisionismo, mais particularmente aquele que atenua e/ou supervaloriza a ditadura militar brasileira, podemos mencionar o comentário da professora S.S. (2019), que questiona: “será que explica também historiadores que defendem a ditadura militar? Pois é, conheço um”. Já a professora V.R. (2019) complementa: “conheço um que disse que no Brasil não teve ditadura!”.

Tomando apenas a postagem do professor J.P.R. como fonte de análise, notamos que não há entre os membros da comunidade, discordâncias em relação à existência e à desumanidade da ditadura militar brasileira, conforme circula em outros espaços sociais, mas o mesmo não pode ser dito diante da crença na possibilidade e na necessidade de que os professores de História sejam neutros em sala de aula, tal como requer o Projeto Escola sem Partido. Tais discordâncias se revelam apoiadas por diferentes concepções de História, de ensino de História e do papel do professor/historiador nas escolas.

O comentário do professor B.R.G. pode ser usado como um exemplo disso. Segundo ele, “o historiador tem que ficar ligado com fatores epistemológicos, heurísticos [sic.] e hermenêuticos durante seu trabalho, independente do posicionamento político dele.” (B.R.G., 2019- Postagem Historiadores de Direita). Portanto, além de B.G.R. vislumbrar em um ensino de História apartado de tudo aquilo que extrapola as operações próprias das ciências humanas, acredita na existência de um professor que tenha a capacidade de se abster por completo de suas subjetividades. Ele parece também crer que, ao se apoiar na epistemologia, nos fatos e na hermenêutica, poderá ser garantida a neutralidade da ciência histórica em si.

Ainda no âmbito das concepções de conhecimento histórico e possíveis divergências epistêmicas entre os docentes, também podemos citar os diálogos ocorridos na postagem da professora C.B.M. (2019). Ela compartilhou uma reportagem da Revista Super Interessante intitulada “A dinastia dos faraós negros”, que discorre sobre o domínio das dinastias núbias no Egito entre os anos de 730 e 670 a.C. Dentre os 18 comentários que se seguiram, consideramos interessante destacar o debate entre os professores S.S. e J.L.S. O primeiro questionou que, a partir do título da reportagem, dá-se a entender que os faraós eram brancos e, em um momento pontual, passaram a ser negros. No entanto, segundo ele, “a maioria dos faraós, assim como a maioria das dinastias do Egito, eram negras” (J.L.S., 2019). Em seguida, J.L.S. solicita que S.S. “mostre algum estudo sério ou evidência que comprove que o Egito era uma nação ‘negra’”,

momento em que lhe é apresentado o pesquisador Cheikh Anta Diop (S.S., 2019)<sup>4</sup>. Todavia, J.L.S. (2019) desqualifica a referência apontada por S.S., sobretudo ao falar que Diop é “apenas um representante do pan-africanismo”. Diante disso, S.S. conclui que J.L.S. parte de perspectivas eurocêntricas/colonizadas, motivo pelo qual lhe indica algumas leituras. Por outro lado, J.L.S. acusa S.S. de “corromper o ofício do historiador ao agir apenas segundo questões ideológicas” ou de acordo com aspectos de “guerrinha identitária” (J.L.S., 2019- Postagem A dinastia dos faraós negros).

Diante disso, notamos que o grupo Ensino Dinâmico de História, muito embora possa ser entendido como uma comunidade de confiança e partilha, não está a salvo de tensões e de disputas de ordem teórica e política. Ao contrário, a observação das postagens nos permite afirmar que esse é um fator de dissensões no grupo. Alguns debates, como os que exemplificamos acima, resultam na autoexclusão de participantes ou, no limite, na retirada de alguns membros do grupo por parte do administrador, sob o argumento de que “não são aceitáveis quaisquer formas de desrespeito e ofensas na comunidade.” (J.S., 2019).

Ao mesmo tempo em que o debate se estabelece de maneira razoavelmente democrática, momentos de acirramento e discordância podem estimular rupturas com a comunidade, já que um único movimento permite ao indivíduo abandonar o grupo sem delongadas explicações ou desculpas. Para esses momentos, a moderação do grupo por parte do administrador, estabelece e lembra as regras para uma boa convivência, definindo o que é razoável e permitindo a fluidez do debate ou a exclusão daqueles que ferem os princípios

---

<sup>4</sup> Antropólogo, historiador, especialista em Física nuclear e Linguística, o senegalês Cheikh Anta Diop teve um papel fundamental na escrita da História de África. Nasceu em 1923, na aldeia de Thieytou, próxima a Dakar, no Senegal, numa família Wolof. Em 1946, foi-lhe concedida uma bolsa para estudar na França. Em História, trabalhou com temas relacionados com a “África negra pré-colonial” e a “unidade cultural da África negra”. Voltou ao Senegal em 1960, ano da independência do país, e dedicou-se até a sua morte, em 1986, ao ensino, pesquisa e à política. É reconhecido pelos vários trabalhos científicos acerca do continente africano. Baseada no parentesco entre as línguas africanas como o Wolof, a sua língua materna, e o egípcio antigo, a teoria de Cheikh Anta Diop revelou a influência cultural que os povos africanos tiveram na civilização egípcia e demonstrou que “o antigo Egito teve raízes negras”. Cheikh Anta Diop estudou Química e Física Nuclear e criou, em 1966, o primeiro laboratório africano de datação por radiocarbono, na universidade que hoje tem o seu nome. Tornou-se uma figura importante do movimento federalista africano, tendo apresentado as suas ideias na obra “Os fundamentos econômicos e culturais de um Estado federal da África Negra” (1960). [Link permanente: <https://p.dw.com/p/2tRow>, Fundação Gerda Henkel, 2018. Acessado em 10 de maio de 2020]

da comunidade. Trata-se, portanto, de um jogo que gravita entre o controle e a liberdade. Nesse sentido, a moderação atenta do administrador é relevante para manter a coesão do grupo, assegurando que não haja dispersão em relação aos propósitos da página, e recorrendo à exclusão de membros quando os acordos são descumpridos.

Se retomarmos o relato que bell hooks (2013, p. 53) nos apresenta, ao falar do grupo de debates de professores/as que mediou no Oberlin College, notamos que aspectos como a compreensão de que “nenhuma educação é politicamente neutra”, tanto lá quanto aqui, divide os docentes. Por meio das nossas análises, foi possível perceber que o grupo em questão não se esquivava de debates concernentes a esses aspectos, apesar de não ser esse o foco da comunidade, do mesmo modo que se dispõe a discutir outras problemáticas próprias do ofício do historiador.

Em nossa perspectiva, os diálogos ali estabelecidos permitem observar acordos, mas também dissensões. Como exemplificamos, há interlocutores/as que defendem que não importa se de direita ou de esquerda, o/a historiador/a deve ser intelectualmente honesto/a; há quem diga que professores/as de História que se definem à direita assim agem por não conhecerem a história; há aqueles que consideram que os/as professores/as de esquerda sejam utópicos, ingênuos. Por outro lado, há interlocutores/as que acreditam na possibilidade de o/a professor/ ser neutro/a em sala de aula, assim como há quem se contraponha a tal perspectiva, tomando como base o embate entre concepções teóricas.

### c) *Engajamentos*: Compartilhar metodologias pautadas em perspectivas críticas ou reiterar a “técnica pela técnica”?

É possível notar, a partir de uma busca rápida na internet, que a palavra *engajar* tem como sinônimos verbos como participar, colaborar e envolver. No entanto, nenhum desses termos dá, por si só, o alcance pretendido quando falamos em metodologias voltadas a uma perspectiva engajada de ensino. De acordo com bell hooks, a *pedagogia engajada* é aquela que abarca as diversidades de raça, de gênero e de classe nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive

no momento da escolha dos autores que serão lidos em classe. Ela própria constrói suas aulas pautada no que chama de pedagogia feminista, mas não circunscreve a pedagogia engajada a esta. Nesse mesmo sentido, a educadora chama a atenção para a necessidade de que as práticas de ensino sejam descolonizadoras e permanentemente críticas.

Além disso, hooks (2013, p. 34) afirma que “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno”, motivo pelo qual a autora chama a atenção para a adoção de estratégias metodológicas que impulsionem vozes silenciadas, a exemplo de quando solicita que seus estudantes escrevam trechos para serem lidos em voz alta em sala de aula. Dessa maneira, mesmo que estejam lendo uns para os outros, suas vozes tomam conta do ambiente, e suas singularidades podem ser apresentadas. Entendemos que a pedagogia engajada demanda metodologias ativas, mas se pauta em algo mais amplo, já que não é somente o ato de centrar o aprendizado nos/nas estudantes, mas efetivamente estimular que falem aqueles sujeitos historicamente subalternizados, reforçando práticas de liberdade, a partir de atos educativos, reconhecidamente políticos e que valorizem as experiências dos sujeitos envolvidos.

Notamos que no grupo EDH existe um enorme número de experiências metodológicas, mas consideramos que grande parte delas não podem ser compreendidas como alinhadas a uma pedagogia engajada. Diversas propostas que ali se encontram, ao contrário disso, reforçam as perspectivas eurocêntricas e colonialistas de história, ou tratam conteúdos relacionados à raça, gênero, classe e outras marcações interseccionais de forma muito pontual e protocolar. Portanto, nos parece que, de modo geral, o grupo é engajado em sua forma – pela disposição em compartilhar ideias, estimular o entusiasmo e propor formas de autoatualização –, mas não necessariamente em seus conteúdos e nas escolhas epistêmicas que permitem tratar temas sensíveis do tempo presente.

Evidentemente, há exceções, como a postagem que denominamos Questões indígenas em perspectiva decolonial, feita pela professora L.L. (2019), que pede aos colegas sugestões para trabalhar a história indígena em uma perspectiva decolonial, dizendo da necessidade de dar uma aula “que

desconstrua a imagem de ‘índio selvagem’.” A essa questão, o mediador sugere que ela faça uma pesquisa no grupo com os termos “nativos” e “índios” porque há bastante material disponível no *drive*. Daí em diante o debate pouco se desenvolve, com muitos pedidos para que materiais sejam enviados por e-mail, mas as poucas sugestões feitas, vão em um sentido interessante, indicando o uso de materiais de autoria indígena, o que mostra uma leitura não hegemônica. Em outra enquete, proposta pelo administrador do grupo, J.S., a questão aparece da seguinte maneira: “Devemos procurar ressignificar o formato de nossas aulas de História? Pq? Como?” (J.S., 2019). Aqui, algumas questões interessantes aparecem como respostas à Postagem Questões Indígenas em Perspectiva Decolonial:

Sim, pois está arraigada a ideia de que História é decoreba, coisa chata, de tempos antigos que não tem nada a ver com a gente... Tento todo dia ressignificar minhas aulas e esse grupo tem me ajudado. (A. R., 2019)

Sim, muito. Focamos demais na Europa, decoreba de coisas que não dizem nada ao aluno. Se, no mínimo, não dá pra relacionar com algo de hj em dia, não vale a pena. (A.A., 2019)

Tenho feito uma disciplina na universidade com vários textos sob a perspectiva decolonial. Eles têm me ajudado muito a pensar nessa geografia do conhecimento. Nosso material de trabalho ainda é muito eurocêntrico, mas podemos e devemos abordar outras vozes. (E.V., 2019)

É muito eurocentrismo, conteúdos que não se tornam essenciais para a formação do aluno, tento todo dia mudar pra não ficar engessado... (R. L., 2019)

Sem dúvida. Inserindo nas aulas maior reflexão e prática a respeito do estudo da História (laboratórios de análise de fontes, saídas para Arquivos, visitas a locais tombados etc.) e não só estudo dos conteúdos formais do currículo de História. Somente "aprender" conteúdo já era. (H. C., 2019)

Os comentários indicam críticas epistêmicas sugestivas de uma pedagogia engajada, se desdobrando no compartilhamento de textos acadêmicos sobre decolonialidade<sup>5</sup> e epistemologias do Sul<sup>6</sup>. Entretanto, a partir do último

<sup>5</sup> Os estudos decoloniais partem do pressuposto de que o domínio exercido pelas nações europeias sobre outros povos não se findou com os processos de independência de países das Américas, da África e da Ásia. Isto é, não se acabou com a descolonização. Muito pelo contrário, tais domínios permanecem vigentes, sobretudo em suas dimensões epistemológica e ontológica. Portanto, além de descolonizar, é necessário decolonizar, ou seja, pensar estratégias teóricas e políticas que incidam sobre as continuidades da opressão do saber e do ser (WALSH, 2013)

<sup>6</sup> Categoria cunhada por Boaventura de Sousa Santos (2019) para designar o conjunto de conhecimentos gestados na experiência de luta dos grupos sociais que têm sido historicamente

comentário citado, do professor H.C., se desencadeia uma defesa de que deve ser priorizado o ensino preparatório para os vestibulares. A isso, o professor contrapõe os/as colegas, gerando um debate sobre o papel dos conteúdos no ensino de História. Como é recorrente no grupo EDH, os diálogos são perpassados pela contraposição entre o que concebem como “ensino tradicional” e “ensino lúdico ou dinâmico”. Essa dicotomia está presente em grande parte das postagens da página. Por essa razão, acreditamos que há uma preocupação genuína em atuarem como educadores democráticos, mas muitas vezes isso se reduz à forma (quando os professores se dispõem a debater e compartilhar ideias, ou quando buscam maneiras de que os estudantes sejam protagonistas em sala de aula), mas nem sempre os princípios de uma educação democrática repercutem em conteúdos engajados (por exemplo, ao observarmos o tipo de ensino de história que está expresso por determinados experimentos metodológicos postados).

Na busca por palavras-chave dentro da página, não aparece nenhuma vez a expressão “pedagogia engajada”. O nome “bell books” aparece somente uma vez, na divulgação de um evento que aconteceria na Unicamp em outubro de 2019, mas não há comentários reagindo à postagem. Já o nome de Paulo Freire aparece em diversas postagens, havendo o compartilhamento de *links* com obras completas e o reconhecimento deste como um educador internacionalmente citado, mas pouco utilizado no Brasil. Entretanto, não localizamos debates específicos que permitam pensar o ensino de História sob a luz das ideias de Freire. A exemplo do compartilhamento de uma postagem da BBC que traz o artigo “Paulo Freire: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior” (C.R., 2019), que recebeu trinta e sete curtidas e um “amei”, mas não há comentários que debatam o tema. O mesmo acontece com uma matéria da Nexo Jornal, “O que há de Paulo Freire nas escolas públicas brasileiras” (F.O.T., 2019). Dessa forma, podemos pensar em um esvaziamento dos sentidos

---

oprimidos pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Portanto, as epistemologias do sul atuam no sentido de desafiar as epistemologias dominantes, notadamente aquelas que se fundam nas ciências modernas. As epistemologias do sul “concentram-se, dessa forma, em conhecimentos ‘inexistentes’, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos ‘ausentes’, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido [...]” (SANTOS, 2019, p. 19).

epistêmicos associados a esse autor, apesar de uma presença discursiva que valoriza o seu nome.

Não são muitas as vezes em que a expressão “engajamento” aparece na página. Entretanto, chama a atenção que ela apareça no ano de 2019 em postagens relacionadas ao chamado Novo Ensino Médio. Na chamada ao *link* que conduz a um infográfico intitulado “Competências profissionais docentes”, a professora S.P. (2019) escreve a mensagem: “Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional: pilares da BNCC da formação docente”. Essa postagem recebeu dezoito curtidas e um comentário. O único comentário que se apresenta esboça uma crítica, por parte do professor E.C.D. (2019), que diz: “Engajar na depressão”. A professora concorda com um *emoji* que indica tristeza e o debate se encerra.

Em outra postagem, o professor C.B. (2019) apresenta onze proposições que visam instigar um debate sobre aspectos estruturais e um cenário adequado para uma mudança qualitativa do Ensino Médio. Nesse caso, o termo aparece ao propor a realização de eleições trienais para direção de escolas públicas, o que, na visão do professor, “aumentaria o engajamento da comunidade escolar nas decisões da escola”. Essa postagem obteve doze curtidas e vinte e sete comentários. Apesar da insistente tentativa do professor em direcionar o debate para uma leitura mais propositiva de caminhos a serem trilhados, destaca-se nas réplicas uma enunciação de políticas neoliberais que envolvem desde a concessão de *vouchers* em faculdades para estudantes que tiverem bom aproveitamento, passando por gratificações concedidas a professores bem avaliados por estudantes, até uma defesa da educação domiciliar e, por fim, a reivindicação do “retorno do antigo poder da escola, de suspender e expulsar alunos indisciplinados” (C.B., 2019).

A partir de então, o debate desemboca para uma série de relatos sobre o desestímulo a professores e declarações pessoais sobre o quanto são ou não reconhecidos afetivamente por seus estudantes. Há de se observar que a expressão “engajamento” aparece na maior parte das vezes, nas postagens e comentários de moderadores/administradores do grupo, conferindo-lhes um sentido meramente relacionado à “forma de envolvimento do professor ou do

estudante” nas metodologias propostas, não se aproximando de uma concepção politizada, como a que propõe bell hooks, Paulo Freire ou Henry Giroux. É o que podemos observar na postagem em que a professora S.C. escreve: “Gostaria de ideias de como trabalhar dificuldades de aprendizagem em história com minha turma”.

A postagem tem 42 reações e gera 97 comentários. Inicialmente, o mediador pergunta quais são os tipos de dificuldades que a professora observa em suas turmas, ao que ela indica a falta de interesse dos estudantes “mesmo quando ela tenta trabalhar de forma mais dinâmica.” (S. C., 2019) Entre as sugestões apresentadas na interlocução, destaca a indicação de metodologias ativas como: a sala de aula invertida, o TBL (*Team Based Learning*) com avaliação socioemocional, a ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), a rotação por estações e a confecção de mapas mentais, como exemplos. Todas essas possibilidades são sugeridas com indicação de práticas, descrevendo as atividades com um nível bom de detalhamento, além de apresentar amostras de avaliações e imagens dos materiais utilizados. Outros colegas falam do uso de suportes tecnológicos como material de projeção e trechos de vídeos, além do uso de jogos no formato “*quiz*” ou da construção de *lapbooks*, como “estratégias de fixação de conteúdos”, demonstrando a persistência de algumas concepções já cristalizadas no ensino de História, como a ideia de fixar conteúdos.

Nessa postagem de S.C., o administrador do grupo, J.S. (2018), intervém com uma resposta que aparece em muitas de suas postagens: a afirmação de que “acredita que uma saída é o uso de atividades lúdicas” e se disponibiliza a encaminhar algumas atividades. Esse é um exemplo que remete a certo aspecto que nos causa preocupação. Não encontramos em nenhuma das postagens, de forma mais propositiva, o que caracterizaria a *ludicidade* para o ensino de História<sup>7</sup>. Entretanto, como o administrador do grupo tem investido em um trabalho de pesquisa em torno do tema (em um curso de especialização que concluiu em 2018 e agora cursando um mestrado profissional, conforme divulgado por ele mesmo no grupo), imaginamos que há uma intencionalidade ao inserir o debate sobre a ludicidade, não descartando que seja essa uma

<sup>7</sup> Sobre ludicidade ver: HUIZINGA, Joan. *Homo Ludens*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.

escolha orientada por uma concepção político-epistêmica da História, de seu ensino e aprendizagem.

Nos parece, entretanto, que não há clareza, coesão e aprofundamento desse debate sobre ludicidade no ensino de História entre os professores do grupo, o que impede um avanço do debate e uma melhor compreensão daquilo a que se referem, resultando, por vezes, no compartilhamento de práticas irrefletidas. Em uma postagem de fevereiro de 2019, o administrador do grupo faz uma ponderação que aparece de tempos em tempos, como forma de lembrar a todos quais são os propósitos da comunidade. Em uma destas postagens, ele afirma:

É importante que os professores sempre compreendam que é preciso adaptar tudo à sua realidade escolar. Cada turma tem sua característica. É necessário entender como é o grupo em sua sala de aula. Não existe "receita de bolo para uma aula perfeita" de qualquer assunto. Materiais, dicas, dinâmicas... postadas em nosso grupo podem ajudar muito a dar ideias e a te inspirar, mas pode ser que vocês não tenham o êxito, a receptividade e o efeito desejados. Isso faz parte. Que possamos aprender com isso e ver como melhorar na próxima vez que a fizermos. Entende? Bom uso a todos. (J.S., 2019)

Identificamos nessa postagem um total de 90 reações (entre “curti” e “amei”) e cinco comentários que corroboram a afirmação, dois deles complementando-a: “Exato. O importante é tornar a aprendizagem significativa e articulada com a realidade de nossos alunos” (L.A., 2019) e “Perfeito!! É isso mesmo. Nós, Professores, temos uma grande tarefa: estudar estratégias de planejamento de aulas para cada perfil de turma. E isso adquirimos no cotidiano de nossas aulas, estudando, falando com os colegas através de exemplos e adaptando.” (G.M.S., 2019). Não localizamos elucidação correspondente em relação à “ludicidade” sugerida, por parte dos mediadores, dando a entender que essa é uma categoria autoexplicativa e que pode ser compreendida como alternativa à educação tradicional. Entretanto, percebemos que muitas lacunas se abrem com essa proposição, sendo pouco estimuladas, atitudes reflexivas em torno da categoria.

Igualmente superficializado é o uso do termo “aprendizagem significativa”. Em muitas postagens, a referência é feita para apontar a falta de condições

estruturais mínimas “*que permitam aos estudantes a aprendizagem*”, citando salas de aula lotadas e insalubres, excesso de demandas burocráticas, etc. Há também o uso quando se questiona a atuação de gestores que, segundo os educadores, “desconsideram a aprendizagem em detrimento de bons resultados nas avaliações”. A isso, tecem críticas, em especial ao que chamam de “aprovação automática do estudante”, identificada como imposição oriunda das políticas educacionais de diferentes estados e municípios. Nos desperta atenção, entretanto, que o uso mais comum seja feito para caracterizar atividades muito diversas, identificadas como resultados de “aprendizagem significativa”, o que nos dá mostras de como o uso dessa expressão ganhou uma popularização, talvez mais pelo seu uso costumeiro em discursos educacionais do que como referência às elaborações teóricas de pesquisadores como David Ausubel, Joseph D. Novak e Helen Hanesian (1980).

Geralmente, essa expressão aparece nas postagens acompanhada da apresentação de um número significativo de fotos que registram imagetivamente o que aparenta ser a culminância de processos de aprendizagem. Entretanto, quando os debates se desenrolam em torno dessas postagens, o que percebemos é que muitas delas são ações pontuais ou que tiveram muito pouco investimento no planejamento sequenciado de atividades. De alguma maneira, esse parece ser um padrão que foi se tornando comum ao grupo, por serem esses relatos, de modo geral, bem acolhidos.

Por um lado, como avaliamos anteriormente, há um movimento interessante de valorização das ações realizadas em sala de aula, constituindo uma comunidade de confiança em que a autoestima profissional dos professores é fortalecida. Por outro lado, como regra tácita, não se avança no sentido de questionar a intencionalidade das ações em um contexto mais amplo e nem em refletir sobre os aspectos epistêmicos que orientam a aprendizagem histórica dos estudantes, com vistas a uma “aprendizagem significativa”. Atenta a essa contradição, se insere criticamente a postagem de um dos colegas do grupo:

Boa tarde pessoal! A gente precisa falar da pesquisa, do processo. Para além da concretização de atividades que ganham uma dimensão estética bacana, me preocupa o que os alunos

aprenderam? E como a gente chega a conclusão de que a aprendizagem foi satisfatória? Há tempos desejo saber de vocês como desenvolvem isso, pois por mais interessante que seja o Lapbook, mapa conceitual e etc, me preocupa como a gente da História faz o aluno aprender, visto que, na maioria das vezes o aluno quer a atividade pela atividade e não a pesquisa, a leitura, a relação de um dado e outro ou mesmo o conhecimento. O que pensam a respeito? Abraço queridos, esse grupo é incrível e vale a pena acompanhar os colegas aqui. (M.A.R., 2019)

A postagem de M.A.R vem depois de uma sequência de intervenções de professores que compartilharam ações realizadas e amplamente ilustradas. E é com certo desconforto que é recebida a mensagem, que tem 39 curtidas (somente duas reações “amei”) e 14 comentários. Os primeiros comentários buscam tratar o tema de maneira a dissolver algum possível desconforto, começando pelo administrador da página. Ele considera que se trata de uma “ótima reflexão”, mas chama atenção para a necessidade de algumas ponderações:

Ótima reflexão, mas sempre temos q lembrar q não é nosso papel fazê-los pequenos historiadores, por isso, às vezes, vale o arroz com feijão bem feito, com umas boas pitadas de atividades diferenciadas... o resto devemos pensar q o aluno aprende com aquisição de conhecimento de mundo, os trabalhos de campo, a cidade como Currículo, espaços culturais, viagens, a família e por aí vai [...] Temos q passar o apanhado geral, às vezes penso q detalhamos demais alguns temas em detrimento de outros. Devemos, na medida do possível, buscar o geral e nas pitadas aprofundar um pouco o particular, com análise de fontes... (F.C., 2019)

A provocação inicial de M.A.R. é então reconduzida ao debate pela intervenção do professor S.P.

Acho que o M. estava se referindo ao fato de que certos trabalhos apenas trazem "estética bonita" e pouco acrescentam. Eu compreendi que a reflexão é sobre o que esperamos com a história. Conteudismo ou capacidade de interpretação. Uma boa reflexão a ser feita, nesse sentido, pode ser as referências bem sucedidas nas Olimpíadas Nacionais de História, produzidas pela UNICAMP. Não existe fórmula perfeita, mas, cada vez mais, a aposta deve ser no protagonismo dos alunos. Trabalhar, desde cedo, a interpretação de fontes, gráficos, mapas etc. Estimular a produção de textos, a expressão Oral. Realizar trabalhos de pesquisa (com Metodologia), de preferência articulados com outras disciplinas, e por ai vai... Adorei a reflexão. (S.P., 2019)

Após uma sequência de comentários, F.C. retoma a questão apresentada por M.A.R., reiterando a sua preocupação com um debate mais aprofundado acerca dos conteúdos.

Também acho que o aluno tem que ter capacidade de interpretar fonte. Acho pouco reflexivo o conteudismo, mas não acho problema trabalhar os conteúdos. Aliás, uma questão: dá pra separar a capacidade de interpretar da aquisição de conteúdo? E por outro lado, a aquisição de conteúdo deve estar atrelada a reflexão, à metodologia histórica. (F. C., 2019)

Reanima-se com R.L. a evidência de que há um incômodo gerado pelo posicionamento que questiona um uso estritamente centrado nos aspectos estéticos dos experimentos metodológicos apresentados no grupo:

Quando as aulas são enriquecidas e com metodologias ativas o aprendizado se torna muito significativo, a estética do trabalho é mérito do aluno, a capacidade de pensar e produzir o leva ao conhecimento produzido pelo mesmo, a criticidade se supera quando saímos do tradicional. Professor, se arrisque em métodos diferentes, desafie os seus alunos e você terá bom retorno, lembrando que toda atividade deve ter uma devolutiva, um produto final... essa reflexão é válida mas tendo um objetivo é a ponte para o sucesso. Agora dizer que trabalhos bonitos não acrescentam em nada é desmerecer o trabalho do profissional e a capacidade do aluno... mas válido se arriscar com o novo e não descobrir as potencialidades do seu aluno [sic]. (R.L., 2019)

A essa questão, o professor que desencadeou o debate apresenta uma réplica: "Não R.L., em momento algum pensei em desmerecer o trabalho de alguém, pelo contrário, acho ótimo as atividades e o trabalho, o que desejava discutir era o aprendizado do aluno." (M.A.R., 2019). Antes deste, um outro exemplo de postagem que destoa do clima de amenidades do grupo é a do professor F. V. (2019). Pedimos licença para reproduzir um trecho longo, mas que nos pareceu muito significativo:

[...] Vou colocar um ponto para reflexão aqui no grupo. Não somente aqui, mas em vários outros espaços físicos e virtuais, vejo colegas buscando "atividades dinâmicas" ou "atividades interessantes"; além disso, celebrando metodologias e fórmulas que prenderam a atenção dos alunos por muito tempo. É claro, que o espaço da sala de aula deve ser reinventado a todo momento, mas devemos tomar cuidado com a tentação das dinâmicas. Alunos envolvidos não necessariamente representam

um propósito pedagógico consistente. Somos professores de história e nosso trabalho é ambientar os alunos nas ferramentas específicas da historiografia e colocar nossa bagagem de conhecimento a serviço deles. Entendo, que meu aluno deve sair da minha aula, minimamente compreendendo sua realidade, a partir do olhar da história. Para isso, o professor deve assumir uma responsabilidade muito grande e se preparar muito, não só em conhecimento dos fatos passados, mas em teoria da história, produção científica, literatura, música, cinema, universo cultural dos adolescentes... Nosso trabalho requer leitura e preparo constante, para que nós professores, sejamos agentes fundamentais da busca de conhecimento do nosso alunado. Buscar por meras atividades dinâmicas ou buscar fórmulas prontas para a sala de aula, diminui o nosso papel, pois sabe quem faz isso muito bem? Sistemas apostilados. O professor deve assumir seu papel de agente especialista da escola e não se tornar um mero reproduzidor de atividades divertidas, pois existe um mercado muito lucrativo que oferece essas atividades em forma de apostila e quanto mais nos sujeitarmos a elas, mais nossa atuação profissional será a de reproduzidor. E sabe o que o mercado "faz" com reproduzidores? Desvaloriza. Precisamos ter essa leitura, e uma das armas para lutarmos contra o projeto perverso que esse mesmo mercado tem para a educação é estarmos sempre dispostos a afirmar nosso valor, frente às apostilas e as possibilidades dos serviços meramente comerciais. Resumindo: o mercado editorial quer vender soluções divertidinhas e nem sempre eficazes. Se os professores comprarem esse discurso, sempre demandando desses joguinhos e atividades divertidas, estaremos comprando a ideia, de que o nosso papel é secundário. Nosso caminho para melhorar nossas aulas é o aprofundamento. Estudar, estudar e estudar. Não caiam nessa de que os adolescentes não querem aprender. Eles nos admiram e gostam de ver que à frente da sala de aula, tem alguém que sabe do que está falando! (F. V., 2019)

A postagem Atividades Dinâmicas tem 119 reações e 35 comentários, sendo a primeira delas, do moderador: "Sim, não podemos apenas buscar "divertir alunos" nas aulas, mas mostrar como a História é importante, significativa na vida de cada um. Sim, precisam estudar. E o professor precisa ter conhecimento sempre profundo sobre o que é ensinado." (J.S., 2019) A professora S.P. também concorda: "Aulas dinâmicas (ou divertidas, ou interativas, ou participativas...) não são um fim em si mesmas. Elas precisam promover efetivas aprendizagens. Para isso, o papel do professor é fundamental" (S.P., 2019). Já N.S., concorda, mas faz uma defesa da legitimidade dos debates na comunidade EDH: "Gosto muito do grupo e também aproveito dinâmicas que aqui são postadas sem contudo esquecer qual é o meu papel dentro da sala de aula [...] Desta forma, considero bastante válida nossa troca de ideias." (N.S., 2019)

Reiterando o comentário da colega, A.B. (2019) destaca que o objetivo das dinâmicas é potencializar aprendizados já contextualizados, não “virando uma brincadeira”. F. V. (2019) reafirma então sua percepção crítica: “Essa é a preocupação. Tenho visto muitas práticas que não demonstram um propósito maior, senão a mera utilização do tempo.”. A esta fala, a professora C.R. (2019) se contrapõe dizendo que entende a preocupação, mas que “o ensino de história precisa ser algo cativante também” e que “a dinâmica não deve ser colocada solta, mas é preciso encanto.” Termina afirmando que agradece ao grupo por tê-la feito “voltar a gostar de lecionar e fazer reflexões profundas na minha prática” (C.R., 2019).

Mais uma vez, F.V. (2019) retruca: “Esse é meu ponto. Jogos são legais, mas não são o único caminho e eles não devem assumir o protagonismo ou servir de ‘muleta’.” E complementa seu ponto de vista com outro questionamento: “Se não formos vigilantes, veremos um protagonismo de atividades esvaziadas de sentido e a consequente desvalorização do trabalho intelectual do professor” (comentário de membro do Grupo EDH). A professora R.V. (2019) expõe a sua concordância com a crítica trazida à tona pela postagem: “Sempre que alguém solicita isso no grupo, questiono o objetivo ou então percebo que muitas práticas são vazias de sentido.” Já a professora L.P.F. relata na Postagem Atividades Dinâmicas, a sua própria prática para reafirmar a pertinência do tema, em um relato que enfatiza a importância de uma abordagem processual e sistemática para as aulas:

Sou adepta de sequências didáticas que potencializam diferentes tipos de metodologias para uma mesma Habilidade que devo trabalhar, ainda mais considerando que temos alunos que aprendem de formas diferentes. A única coisa que queria ressaltar, em relação alguns comentários e a troca de dinâmicas ou a busca delas, é que acredito que elas são essenciais, pois potencializam as metodologias ativas que levam nossos alunos a vivenciar o conhecimento histórico e não somente abstrair informações. Concordo perfeitamente que cada proposta deve ser planejada, validada e referendada de acordo com os objetivos do ensino aprendizagem de história, especificamente fazer com que o que se aprende tenha sentido na atualidade, como a própria BNCC vem refletir. Adoro a ideia com trabalhos com fontes e vivo aplicando isto, a produção de mapas mentais, grupos produtivos e dentre outras ideias, mas cada ideia fundamento em um plano de sequência de aulas que planejo com calma”. (L.P.F., 2019)

Por outro lado, alguns professores discordam da crítica apresentada, destacando que não veem como um problema a utilização de planos de aula elaborados por outros para executar as suas aulas, assim como afirmam perceber, sim, um potencial transformador da educação dado meramente pela adesão a determinados tipos de “atividades lúdicas ou dinâmicas”. A professora R.R. (2019) por exemplo, afirma acreditar que “a memorização conduz à interpretação e a uma reflexão válida”, além de argumentar que o uso de metodologias é estratégia eficaz “para gerar civilidade aos alunos.” Já a professora J.A. (2019), que se propõe a comentar ponto a ponto dos argumentos, parece não compreender bem a problemática; revela, por exemplo, que não entende o que o colega quer dizer quando fala de “ferramentas da historiografia” e diz que “trabalha para prender a atenção dos seus alunos.”

A partir dos debates desencadeados por M.A.R. (2019) e F.V. (2019), podemos pensar que está em curso um reiterar da lógica da “técnica pela técnica”, o que caminha na contramão da compreensão de que não somente as técnicas, como também as tecnologias de ensino, só têm razão de ser, se propiciam a reflexão crítica. Embora preocupadas em inovar na forma – com o uso de materiais supostamente “mais atrativos” e atividades entendidas como “mais dinâmicas” –, parece importante questionar se tais estratégias não continuam a se orientar pelo paradigma conservador, o qual tem como características a reprodução do conhecimento a partir da repetição e da memorização (BEHRENS, 2005).

Em linhas gerais, os argumentos discordantes parecem compreender, equivocadamente, que questionar os sentidos atribuídos às metodologias escolhidas e observar o processo educativo de forma mais ampla, significa condenar as práticas. Por isso, algumas respostas parecem reiterar a oposição teoria x prática. Nesse ínterim, reforçam a dicotomia professores x historiadores, dando a entender que tal debate é preocupação de pesquisadores e não daqueles que estão nas escolas. Há uma tensão latente em torno da compreensão de si mesmos e seus pares como intelectuais. No fim das contas, percebemos que há, por parte considerável dos membros, certo encantamento pelos aspectos estéticos associados às técnicas de ensino, atribuindo a esses

experimentos um caráter redentor, mesmo quando destituídos de seu caráter processual.

Talvez isso seja resultante de certa espetacularização que ganha força nas redes sociais. Associadas a uma compreensão quase pueril de que o engajamento está refletido na disposição a experimentar novas técnicas de ensino (lidas como metodologias), muitas postagens se referem à “aprendizagem em História”. Aqui, devemos reconhecer de antemão um aspecto muito positivo, já que os debates não se circunscrevem às questões relacionadas ao “ensino” de História e não estão centrados na figura do/da professor(a). Ao contrário disso, fica bastante evidente a preocupação dos professores dessa comunidade em conferir um lugar de centralidade a seus estudantes, em pensar as suas aprendizagens e atribuir a eles/elas uma participação ativa. Entretanto, em alguns casos vemos um movimento que vai na contracorrente daquilo que eles próprios enunciam como educadores, ao atribuírem um papel de centralidade exacerbada às técnicas, como se, por si mesmas, pudessem garantir a aprendizagem histórica, desde que com aulas “atrativas” e “dinâmicas”. À guisa de conclusão, indicaremos no tópico seguinte algumas compreensões e aprendizados decorrentes da análise.

### *Aprendizados: o que nos ensina a comunidade virtual Ensino Dinâmico de História?*

Já dissemos que o grupo EDH se constitui como uma comunidade de confiança e apoio mútuo, o que não a isenta de confrontos e dissensões. Por seu caráter de acolhimento e estímulo ao entusiasmo, podemos considerar que cumpre um papel de enfrentamento à solidão docente, contribuindo com processos de autoatualização dos/das professores/as. Nesse sentido, o ambiente favorece que professores e professoras se expressem de forma espontânea, e se sintam à vontade para reconhecer fragilidades formativas ou frustrações em relação às suas práticas, encontrando caminhos propositivos, o que nos parece um indicativo importante das potencialidades que a formação continuada, quando mediada por posturas efetivamente dialógicas e simétricas, pode ter.

Portanto, mais que mera comunidade virtual, entendemos que o grupo EDH deve ser compreendido como um espaço legítimo de formação continuada informal de professores<sup>8</sup>. Como espaço não institucionalizado, ele pode experimentar alguma autonomia, apesar da existência dos administradores e por serem eles, também, professores que compartilham os seus dilemas cotidianos. Essa autonomia parece apontar para a possibilidade de professoras e professores serem protagonistas não apenas de seus processos de autoatualização, mas também intelectuais ativos na definição de práticas necessárias aos espaços de formação continuada.

Apesar de algumas posições contrárias, se destaca no conjunto narrativo apresentado pelas postagens do EDH, a preocupação em não restringir o debate às práticas do ensino de História, em detrimento das teorias. Muitos professores se apresentam como pesquisadores e trazem ao grupo, debates próprios da pesquisa histórica, indicando leituras e trazendo debates historiográficos. Há, inclusive, uma subversão ao padrão por vezes cerceador das discussões acadêmicas – cheia de arroubos egóicos –, o que é positivo porque (re)aproxima dessas leituras aqueles professores que estão distanciados da universidade.

Possivelmente, tal fato ocorre por ser um espaço que reúne professores com perfis muito diversos: professores com titulação de mestrado e doutorado, aqueles que fizeram graduação há muito tempo e não mais retornaram à universidade, outros que depois de muito tempo de prática docente retornaram à academia em função das políticas públicas de ampliação de cursos de pós-graduação – em especial os Mestrados Profissionais em História –, além de professores iniciantes ou estudantes em etapa final de formação. Desse modo, a página também diz respeito a uma diversidade geracional e a um encontro de pluralidades, que torna este um *lócus* ainda mais singular para pesquisas, reiterando a compreensão de que podemos reconhecê-la como uma "comunidade de experiência", conforme a define Santos em sua tese de doutorado:

---

<sup>8</sup> Uma ressalva merece ser feita em relação ao reconhecimento do teor construtivo dessa comunidade virtual: entendemos que ela não se subsume aos espaços formais de formação continuada, como as coordenações pedagógicas e os cursos de formação continuada que permitem o diálogo entre escolas, universidades e outros espaços formativos.

Uma comunidade de experiência ganha corpo e se justifica a partir do seu contraste com as formas de trabalho vigentes numa sociedade administrada, industrializada. Se em um polo da contradição temos uma modalidade de trabalho docente que negligencia a teorização (LOUREIRO, 2007), se apoia na prática absolutizada, de outro, a partir da identificação dos seus fracassos, de suas causas e problemáticas (PUCCI, 2001) e perfazendo um caminho contrário ao da aversão à teoria, há um anunciar de um trabalho de natureza de cultivo, especialmente o cultivo da palavra. Seja a palavra que busca construir significados, a palavra de aconselhamento que dá pistas para a continuidade da história, a palavra compartilhada ou a palavra que é tradução de experiências de formação, experiências de docência. Entra também em confluência nessa modalidade de trabalho o cultivo do conhecer, do agir com respeito a produção de conhecimentos e a partir dela, do criar, do arriscar, do ensaiar, do experimentar. (SANTOS, 2017, p. 28)

Também nos ajuda a compreensão do filósofo Jorge Larrosa Bondía, em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (BONDÍA, 2002), ao nos lembrar que a experiência demanda sempre uma atitude protagonista do sujeito que lhe é referente, já que este tem de estar aberto para viver aquilo que se apresenta. Isso porque “não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão”, ao contrário disso, “é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Nesse sentido, devemos considerar que o que se busca de antemão no EDH, não é nem a aprendizagem, nem a experiência. Antes disso, o impulso primeiro é o do encontro com seus pares, é a vontade de partilha de ideias e frustrações, é o desejo de se sentir pertencente a um grupo. Acreditamos que é esse movimento que faz surgir o grupo, e é o sentido coletivo de algo a ser compartilhado que faz com que professores e professoras adentrem a comunidade. Zygmund Bauman define dois tipos de comunidades: as que vivem juntas, numa ligação absoluta, e outras que são fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios. Aqui estamos nos referindo a esse segundo tipo, que, para esse autor, é a única a suscitar a questão da identidade, porque é uma comunidade fundada por ideias a que se é exposto em um mundo de diversidade policultural (BAUMAN, 2005, p. 17)

Na contemporaneidade, comunidades virtuais permitem que diferentes sujeitos, dispersos geograficamente, efetivamente se unam a partir de interesses comuns. Nesse sentido, podemos afirmar que a página EDH configura uma dessas comunidades, motivada por um sentido orientador entre os seus membros: a identidade social e laboral como professores/as de História que atuam na educação básica e o desejo comum de um espaço de diálogo em que possam compartilhar experiências. Desse modo é que, inseridos no grupo EDH, as afinidades que motivaram essa inserção podem ou não se confirmar, o que assegurará a permanência ou a saída do grupo.

Após ocorrido esse primeiro contato, um segundo movimento se configura: o sentido de pertencimento se apresentará desde que haja uma “relação orgânica com o que se produz e o que se diz”, bem como, “entre as pessoas e suas práticas”, sendo essa também uma relação que guarda uma dinâmica (SANTOS, 2017, p. 45). Para Bauman, “os grupos que os indivíduos destituídos pelas estruturas de referência ortodoxas ‘tentam encontrar ou estabelecer’ hoje em dia tendem a ser eletronicamente mediados, frágeis ‘totalidades virtuais’, em que é fácil entrar e ser abandonados” (BAUMAN, 2005, p. 31).

A pesquisa suscitou novas questões sobre o tema. Tais como, serão assim tão frágeis essas totalidades? Ou elas também são capazes de ser genuínas e duradouras, ao serem mediadas a partir de problemas concretos que se estabelecem na vida de profissionais das escolas? Essas questões abrem caminhos para novas pesquisas, indicando a riqueza de possibilidades de análises abertas por esse tipo de fonte, diante da aceleração do tempo nas sociedades globalizadas.

Diante disso, entendemos que o grupo EDH se configura como um espaço de reciprocidade que, em alguma medida, constitui-se nos termos de hooks, como *comunidade de aprendizagem*, mas que, em especial, guarda elementos de uma *comunidade de experiência*, conforme lê Gagnebin, ao nos apresentar a noção de experiência em Walter Benjamin (2012). Ao prefaciá-la obra de Benjamin, Gagnebin (2012) chama atenção para as formas pelas quais esse autor questiona a “perda da experiência” no mundo capitalista moderno, e propõe que as formas narrativas comunitárias (ou coletivas) podem fazer frente a essas formas

sintéticas de experiência centradas no indivíduo, recuperando características que considera fundamentais a uma experiência orgânica, transmitida em um sentido pleno. Reproduzimos aqui as três dimensões concebidas pela pesquisadora:

“a) “a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte, pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu”; b) a comunidade entre vida e palavra, construída em ritmos lentos e orgânicos, correspondentes a um trabalho artesanal que faz frente à fragmentação e que respeita “a matéria que transforma” já que tem uma relação profunda com ela; c) “a comunidade de experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado.” (GAGNEBIN, 1997, p.10-11).

Ao tratar de metodologias para a formação continuada pautadas na experiência, Santos destaca que “é uma questão de opção que inclui o diálogo, o desvelamento da realidade e a construção de sentido em conjunto com os professores”, e essa é uma escolha “que caminha em sentido contrário da prescrição e do adestramento.” (SANTOS, 2017, p.18). É assim que compreendemos as potencialidades dos diálogos formativos presentes no Grupo EDH, concordando também que,

a formação não se constrói na pressa, na falta de tempo, no atropelamento do trabalho, tal como a lógica da eficiência parece nos ter feito acreditar que é possível. Quando Benjamin invoca o modelo do trabalho artesanal como espaço possibilitador de experiência e de suas narrações, ele está reivindicando o tempo do cultivo, a relação orgânica e demorada do sujeito com o objeto, o processo como um culto de evocação de lembranças e memórias capazes de alocar a experiência na tradição das pessoas. (SANTOS, 2017, p. 28)

Para esse pesquisador, em diálogo com a teoria benjaminiana, a experiência pode ser tomada como mote formativo, quando esta é pensada como experiência coletiva reflexiva e não somente como vivência individual e de âmbito privado:

Apropriar-se da própria experiência (ou da experiência coletiva) não é algo natural ou espontâneo, mas é na espontaneidade que se abrem as possibilidades de as memórias involuntárias se manifestarem, de os elementos da tradição serem evocados, para a composição da experiência. Sua narração também deve ser despojada de uma obrigatoriedade explicativa. É muito mais construtiva e anunciadora. O sujeito da experiência é um sujeito exposto. Não tem amarras para colocar à mesa os anseios, os pensamentos, os desejos, as inseguranças. Segundo Bondía (2002), a exposição, diferentemente de proposição, imposição, posição, é a exteriorização da posição. Porém só conseguimos fazer isso em um espaço seguro. Narramos com segurança, abertura e exposição quando estamos seguros de que há alguém capaz de ouvir o conteúdo da narração. Só falamos abertamente quando sabemos ter ouvintes preparados e um contexto para a aderência. E essa cumplicidade é fundamental para se construir amálgama social. (SANTOS, 2017, p. 44-45)

Em um dos momentos de análise da participação de professores de escolas em grupos formativos pautados na experiência, Santos observa como problemática a recorrência a dois recursos discursivos amplamente presentes nas falas de professores. Estes, são por ele sintetizados pelas expressões populares que dizem que “na prática, a teoria é outra” e “santo de casa não faz milagre” (SANTOS, 2017). A primeira, traz uma leitura que reforça a ideia de que a teoria condiz com o que é formulado externamente à escola, pela comunidade externa à escola, enquanto a prática é o que pode assegurar uma participação equitativa por parte de quem está “no chão da escola”.

Já a segunda afirmação, diz respeito ao não reconhecimento de si mesmos, ou dos colegas que estão próximos, como produtores de conhecimento, como professores intelectuais. É o que percebemos em uma postagem do professor O.O. (2019), que lança a seguinte questão no EDH: “Como vocês avaliam a formação do professor de História no Brasil? Falem a partir de suas experiências (não precisa citar nomes de instruções [sic] etc.)” É significativo que as respostas confluam para a afirmação de que a prática docente é secundarizada na formação inicial: “não somos formados para dar aula, ainda que façamos licenciatura” (M.P., 2019) ou “somos formados para ser pesquisadores, então quem quer ser professor se vira e aprende na prática, aos trancos e barrancos” (V. S., 2019).

Associando essa reflexão crítica sobre a formação inicial, a outras postagens que, ao contrário disso, reiteram a percepção de si mesmos como professores-pesquisadores, esses profissionais argumentam que, enquanto são forjados nas práticas, ressignificam os lugares que atribuíam à teoria. Nesse sentido, percebemos que há um movimento importante de tomar os espaços da formação continuada – sejam eles formais ou informais – como *lócus* de reafirmação de identidades como “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997). Consequentemente, essa postura sinaliza também a necessidade de subverter os lugares hegemônicos em que permanecem muitos cursos de graduação e programas de pós-graduação em História, distanciados e alheios aos temas de ensino de História, como ainda predomina hoje em muitas instituições.

Ao contrário de reforçar essa dicotomia entre práticas e teorias, a proposta de constituição – ou, em nosso caso, de reconhecimento – dos elementos de uma *comunidade de experiência* presentes na página, pressupõe que teorias e práticas interajam e estabeleçam uma relação de complementaridade que permita avançar no sentido da construção de uma pedagogia engajada. Do mesmo modo, nos parece central que esse tipo de comunidade reconheça seus professores como intelectuais, partindo do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a qual nos remete Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996. p.15)

Defendemos que as diferentes práticas e ideias compartilhadas na comunidade EDH incidem sobre a vida não apenas em termos simbólicos, guardando potencial para que se constitua uma *práxis* (ação- teoria-diálogos-ação). Acreditamos que a ampliação do acesso aos cursos de pós-graduação e, em especial, a expansão dos mestrados profissionais (conhecidos como ProfHistória), cumprem uma tarefa importante na desconstrução desse cenário. Entretanto, somadas a essas estratégias institucionalizadas, as iniciativas mais cotidianas e acessíveis de formação continuada, sejam elas formais ou informais,

têm o potencial de se revelarem como contrapontos às narrativas que reforçam a proletarização do trabalho docente em lugar do protagonismo intelectual. Tal processo ocorre a partir do reconhecimento de que esses espaços formativos, remotos ou presenciais, possam atuar como *comunidades de experiência*, anunciando para os seus sujeitos a necessidade de trânsito entre teoria e prática, o que possibilita construir um outro tipo de *epistême*, que coloque em xeque, inclusive, a formação inicial e os espaços de formação continuada em suas configurações mais hegemônicas.

Em tempos de isolamento social decorrente das ações de prevenção à disseminação da pandemia da Covid-19 (a partir de março de 2020 no Brasil), com a suspensão das aulas presenciais em todos os estados e municípios, debates em torno do ensino de História se revelam bastante presentes. Estão ainda mais acirrados em função de uma crise política desencadeada por recorrentes declarações polêmicas do presidente e seus ministros, associadas à crise epidemiológica e ao que, desde antes, já se anunciava como uma crise econômica. Observar o grupo neste momento histórico merece ser objeto de análise específica, o que foge dos propósitos aqui apresentados, mas deve-se destacar que a atuação da moderação tem sido muito mais exigente do que nos meses anteriores, já que o risco de dispersão dos propósitos do grupo fica evidente, em função dos embates e dissensões, que cresceram exponencialmente e ganharam um tom mais intransigente nos últimos meses.

## Referências

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nivea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra & Voz, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook

Cristiane de Assis Portela, Clarissa Adjuto Ulhoa, Iara Toscano Correia

B. D. M. [Postagem Historiadores de Direita]. [s.l.], 03 mai. 2018. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em:

<https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 15 jan. 2020.

B. P. [Postagem Aula sobre o Segundo Reinado]. [s.l.], 30 ago. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em:

<https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 18 jan. 2020.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura - obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CADIOU, François *et al.* **Como se faz a história**: historiografia, método e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

C. B. [Postagem Reflexões sobre o Ensino Médio]. 05 dez. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em:

<https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 09 fev. 2020.

C.B.M. [Postagem A dinastia dos faraós negros]. [s.l.], 04/09/2019. [s.l.], 04 set. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em:

<https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 10 mar. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **Revista História & Ensino**, Londrina: UEL, v. 21, n. 2., p. 105-124-15, jul./dez. 2015.

Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853> Acesso em: 22 dez. 2020.

Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook

Cristiane de Assis Portela, Clarissa Adjuto Ulhoa, Iara Toscano Correia

C. R. [Postagem Legado de Paulo Freire]. [s.l.], 16 jan. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 15 mar. 2020.

F. O. T. [Postagem O que há de Paulo Freire nas escolas públicas brasileiras]. [s.l.], 18 abr. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 15 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura - obras escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

GINZBURG, Carlo. **O Fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOOKS, bell. Educação Democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

J. F. R. [Postagem Uso de novela em sala de aula]. [s.l.], 03 set. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 18 jan. 2020.

J. S. [Postagem Regras do Grupo]. [s.l.], 02 fev. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook

Cristiane de Assis Portela, Clarissa Adjuto Ulhoa, Iara Toscano Correia

L. L. [**Postagem Metodologia Rotação por estações**]. [s.l.], 03 set. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 18 jan. 2020.

L. L. [**Postagem Questões indígenas em perspectiva decolonial**]. [s.l.], 02 set. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 15 mar. 2020.

M. A. R. [**Postagem Atividades dinâmicas**]. 15 mai.. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 12 fev. . 2020.

M. A. R. [**Postagem Precisamos falar da pesquisa e do processo**]. 23 out.. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 10 jan. 2020.

M. S. [**Postagem Livro didático**]. [s.l.], 03 mar. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

O. O. [**Postagem Formação do professor de História**]. [s.l.], 02 jun. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 20 abr. 2020.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O estudante de ensino médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga: para que serve a história. **Revista Antíteses**, Londrina: UEL, v. 5, n. 10, p. 14-23, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13333>. Acesso em: 20 dez. 2020.

R. C. D. [**Postagem Enquete Solidão Docente**]. [s.l.], 06 set. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

Encontros, embates e engajamentos: professores e professoras de história em uma comunidade do facebook

Cristiane de Assis Portela, Clarissa Adjuto Ulhoa, Iara Toscano Correia

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Paulo Gabriel Franco dos. **As questões sociocientíficas na formação de professores: o pequeno grupo de pesquisa como comunidade de experiência**. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151250>. Acesso em: 22 dez. 2020

S. C. [Postagem Dificuldades de aprendizagem]. 03 dez. 2018. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 10 jan. 2020.

S. P. [Postagem Pilares da BNCC]. 21 fev. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 09 fev. 2020.

T. F. [Postagem Nada desperta a atenção deles!] [s.l.], 02 set. 2019. Facebook: Grupo Fechado EDH. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/ensinodinamicodehistoria/>. Acesso em 10 mar. 2020.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.