



DOI: 10.12957/transversos.2023.73024

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ENCRUZILHADA: UM ENCONTRO ENTRE
A SALA DE AULA INVERTIDA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS
HISTORY TEACHING AT THE CROSSROADS: AN ENCOUNTER
BETWEEN THE FLIPPED CLASSROOM AND DIGITAL TECHNOLOGIES

Leandro Casali de Oliveira Medeiros

Professor de Ensino Básico do Rio de Janeiro

leandrocasali@gmail.com

Vanessa Spinosa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

vanessa.spinosa@ufrn.br

Resumo:

Este artigo busca investigar as contribuições de uma metodologia ativa de ensino híbrido, a sala de aula invertida, para o ensino de história escolar, mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Para isso, busca-se estabelecer um diálogo entre as reflexões da história pública e da didática da história de Rüsen enquanto chaves de leitura para compreender e analisar criticamente essa metodologia, com base numa experiência com alunos do 2o ano do Ensino Médio de uma instituição privada de ensino na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2021.

Palavras-Chave: Ensino de história; sala de aula invertida; tecnologias digitais da informação e comunicação; Covid-19.

Abstract

This article aims at investigating the possible contributions of an active hybrid teaching methodology, the flipped classroom, in the teaching of history at schools, mediated by Digital Information and Communication Technologies (DICTs). For this, it is sought to establish a dialogue between reflections on public history and the didactics by Rüsen regarding history as reading map, to understand and critically analyze this methodology, based on a practical experience with students in the 2nd year of high school at a private school in the city of Rio de Janeiro, in the year 2021.

Keywords: History teaching; Flipped classroom; digital information and communication technologies; Covid-19.

1. Introdução

Nos últimos anos observamos diversos desafios colocados aos professores-historiadores, para os quais diferentes respostas são apresentadas. Em especial, o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em nossas vidas e como as formas de sociabilidade vem mobilizando diversos estudos sobre tal fenômeno. E, se um dos seus efeitos é a aceleração do tempo e da vida, a urgência de propostas à altura também se dá no mesmo ritmo.

Nesse sentido, esse artigo tem o propósito de contribuir com o debate sobre o ensino de história e suas relações com as tecnologias digitais, entendendo que ambas são atravessadas por reflexões promovidas pela história pública. E, a partir dessa teia de relações, puxar mais um fio para ampliá-la, utilizando e conectando tais discussões com a proposta de uma metodologia ativa de ensino híbrido colocada em prática com os alunos de uma escola privada na cidade do Rio de Janeiro, a partir da sala de aula invertida. Nesse espaço escolar, trabalhou-se com jovens do 2o ano do Ensino Médio que, de uma forma geral, compõem um público de classe média alta com acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Entretanto, antes de detalhar o que significa essa metodologia e como ela pode contribuir para pensarmos o ensino de história, é importante relatar de que forma essa proposta foi desenvolvida.

A lógica de formação da escola privada refletida nesse trabalho está focada no êxito no ENEM. Via de regra, o número de alunos que entram para as universidades oportuniza melhores rankings para essas instituições, traduzindo uma marca elitista que ainda se faz presente no acesso à universidade no Brasil. A didática em sala de aula está baseada muito mais em um ensino bancário (FREIRE, 1996), pois visa o acúmulo de dados e informações, o que dificulta a adequação de outras metodologias que possam estimular e oportunizar o protagonismo estudantil.

Com efeito, o ensino de história, de uma forma geral, também é forjado sob esse sistema. De acordo com tal lógica bancária, formatou-se a ideia de que a função do ensino escolar de história está ancorada no conteúdo em si, como uma espécie de prolongamento dos saberes que a academia produz e o professor transmite em sala de aula, configurando uma relação hierarquizada entre tais espaços.

É reconhecido o papel tradicionalizante do conteúdo nos processos de transposição didática, o que constitui, ao lado da noção de modo tradicional de geração de sentido histórico, um apoio para a compreensão profunda das dificuldades de inovação no ensino, que estão na base das reflexões que contextualizam os conceitos de saberes escolares e consciência histórica (CERRI, 2014, p.110).

A centralidade da aula acaba por ser baseada no professor-historiador, pois é aquele que detém o conteúdo, e não nos alunos. Podemos dizer que tal aspecto carrega raízes históricas, se levarmos em conta a própria trajetória da educação brasileira, que nos remete ao projeto colonizador e suas heranças.

A gênese do projeto educacional brasileiro se constitui a partir das missões cristãs, das catequeses e das políticas de conversão. As dinâmicas de suas atuações expunham uma das principais características do pensamento moderno ocidental, que é a produção de dicotomias e a redução da complexidade social (RUFINO, 2017, p.123).

De modo geral, evidencia-se um descompasso entre ensino e aprendizagem, e esse fenômeno foi exposto no período do isolamento social, por conta do COVID 19 (SPINOSA e COSTA, 2021). É comum que surja o questionamento sobre como ensinar história diante de tantas mudanças. Especialmente, com o avanço das TDICs em nosso tempo. Mas será que estamos fazendo a pergunta correta? Seria esse o questionamento primordial que poderá nos impulsionar a produzir propostas à altura dessa problemática?

2. Ensino de História, sala de aula invertida e as tecnologias digitais: apontamentos teórico-metodológicos para uma prática docente

Antes de refletirmos sobre como ensinar história diante de tantos desafios, o que é, de fato, uma questão central, devemos nos debruçar sobre como os estudantes aprendem, pois é com eles que tentamos estabelecer um diálogo constante no espaço escolar. Por isso, é preciso lembrar que não podemos pensar em educação sem levarmos em conta a comunicação (FREIRE, 1983). É exatamente esse campo que vem sendo totalmente transformado pelos impactos das TDICs. Dessa forma, as percepções sobre ensino e aprendizagem vêm sendo repensadas, apontando para a urgência de produzirmos alternativas para superar o modelo bancário ainda presente também no ensino de história escolar (WANDERLEY, 2020).

Podemos dizer que esse tipo de ensino está em crescente descompasso com o universo dos estudantes, tomando como base as noções de consciência histórica¹ e cultura histórica, ambas cruciais para a compreensão da aprendizagem histórica em si. Elas são alicerces para

¹ A consciência histórica se aporta sobre um acúmulo de experiências e reflexões individuais e coletivas. Nesse processo de reflexão-ação-reflexão, perpassam os produtos da cultura histórica (memórias, tradições, monumentos, comportamentos, representações históricas diversas) como resultados da consciência histórica e, ao mesmo tempo, sua matéria-prima. (RIBEIRO, 2013, p. 5).

orientação dos sujeitos em sua relação com o tempo (passado, presente e futuro) e, por isso, estão cada vez mais atreladas ao universo das mídias digitais.

A cultura histórica é formada pela memória coletiva, pelas tradições, pelos comportamentos compartilhados, historicamente acumulados por um determinado grupo; é formada por uma base de conhecimentos denominados de “senso comum”. A cultura histórica incorpora algo que foi construído e esteve ativo muito antes da existência do sujeito. [...] (RIBEIRO, 2013, p. 5).

Dessa maneira, constatamos um abalo nas estruturas de produção e divulgação de conhecimento histórico. Isso afeta o nosso cotidiano em sala de aula, já que somos atravessados por diversas narrativas veiculadas em mídias digitais, que, por vezes, tentam esvaziar nosso trabalho científico enquanto historiadores docentes.

A formação universitária é deficiente nesse aspecto, já que ainda pouco discute o ensino de história e/ou novas metodologias de ensino que dialoguem com os desafios da área no espaço escolar. Assumir essas lacunas em nossa formação é o primeiro passo para enfrentar os problemas do ensino de história de maneira mais profunda, indo ao cerne de uma das suas problemáticas: a comunicação.

Comunicar é um ato que envolve diálogo entre sujeitos, englobando a fala (verbal ou não) e a escuta. Para isso, é relevante pensarmos o ensino de história a partir de Paulo Freire, mas principalmente através da didática da história de Rüsen (2010), como caminho para aprofundarmos a reflexão, já que tal perspectiva se debruça, primeiramente, sobre o aprendizado histórico e aponta para a importância do protagonismo dos estudantes na obtenção de uma aprendizagem histórica efetiva.

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44).

A partir dessas questões, na busca por efetivar essa compreensão dialógica do espaço escolar, a sala de aula invertida se apresenta como uma alternativa potencial aos desafios do ensino de história. Tal proposta se configura como uma metodologia ativa de ensino híbrido, que busca explorar a diversidade presente na escola como forma de aprofundar a aprendizagem. Dessa forma,

*[...] ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco no processo de aprendizagem no **aluno***

e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza [...] (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.13).

A partir da citação acima, é importante ressaltar que as críticas feitas ao longo desse artigo se dão ao ensino bancário, que não necessariamente engloba o ensino tradicional. Entendemos que aulas expositivas dialogadas podem cumprir o papel de fornecer a devida complexidade ao conhecimento histórico, que é entendida como a finalidade do ensino de história à luz das discussões da didática da história.

Sendo assim, a sala de aula invertida, enquanto uma metodologia ativa de ensino híbrido, se constitui como disruptiva. Isso não ocorre pelo uso superficial das TDICs, mas sim quando pensada como caminho para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, aspecto central para Rösen (2010). Mas, afinal, o que seria a sala de aula invertida? E como implementá-la?

O termo “sala de aula invertida” vem ganhando força gradativamente entre educadores nos últimos anos, embora tal designação não tenha dono, como Bergmann e Sams (2016) visam esclarecer. Teoricamente, a lógica da inversão se dá na medida em que os alunos teriam contato prévio, através das tecnologias digitais, com os conteúdos que tradicionalmente serão explicados de forma presencial. Já no encontro em sala de aula, outras atividades seriam propostas pelo professor. Mas, quais atividades e como executá-las? Não existe uma resposta para isso. Não há uma fórmula a ser aplicada. Cada docente terá de criar caminhos a partir das características de seus alunos e da cultura escolar em que todos estão inseridos.

Para Moran (2018, p.02), as metodologias que predominam no ensino escolar são as dedutivas, nas quais o professor primeiramente transmite a teoria e o aluno deve aplicá-la, posteriormente, em determinadas situações.

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade.

É importante enfatizar que a questão central para o ensino híbrido não é apenas a utilização em si das TDICs no ensino, e sim partir de uma reflexão profunda do professor sobre quais são os seus objetivos e de que forma tais ferramentas podem contribuir para um aprendizado histórico efetivo. Portanto, somente se apropriar das tecnologias em si, sem reflexão

crítica sobre as suas funções, não configura uma ruptura com a lógica bancária de ensino aqui criticada.

Estes questionamentos são imprescindíveis se levado em conta as características daqueles com os quais pretendemos dialogar: os alunos. Tais jovens não aprendem da mesma forma entre si, e muito menos se comparados às gerações anteriores. As tecnologias digitais condicionam suas formas de socializar e de ler e experimentar o mundo. Portanto, como não fazer uso dessas tecnologias para o ensino de história?

[...] as tecnologias digitais proporcionam acesso rápido a uma grande quantidade de informação, modificando as formas de pensar e de construir conhecimentos, e que, por isso, seu papel deve ser pensado em relação às modificações que causam nas formas de pensar, bem como nas alterações comportamentais de quem as utiliza ou está cercado por elas. Pela facilidade de acesso à informação, novas formas de aprendizagem surgem, com conhecimentos sendo construídos coletivamente e compartilhados com todos a partir de um clique no *mouse*. Dessa forma, sendo construído a muitas mãos é possível perceber que não há um conhecimento pronto e acabado, mas reorganizações conceituais que consideram diferentes cenários (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.48).

No entanto, é preciso lembrar que o uso das tecnologias digitais ainda não é plenamente acessível a todos os jovens e escolas pelo Brasil. Segundo o portal TIC Domicílios², em 2021, 83% das residências urbanas e 71% daquelas em zonas ruais registravam acesso à internet. Mais precisamente, tais dados também revelam o acesso ao computador e internet nos domicílios por classe social. Observa-se uma significativa diferença entre as classes A (com 99% de acesso à ambos) e D (com apenas 10%).

Feita essa ressalva, nos vem a seguinte questão: qual é a função do professor-historiador nesse processo? Ao contrário do que alguns podem pensar, seu papel docente não seria esvaziado. Na medida em que o conteúdo deixa de ser a finalidade em si da aula, tal qual o modelo bancário, o encontro presencial poderá, e deverá, ser aproveitado de maneiras diversas, especialmente voltadas para estimular a criticidade dos alunos, ao invés de trazer respostas e sentidos prévios. A tarefa do profissional será, portanto, a de mediador na construção do conhecimento histórico escolar.

Em uma escola que adote um modelo híbrido de ensino, a construção do conhecimento é mediada pelo docente que atua como um problematizador, um facilitador, e não apenas como um transmissor de conhecimento ou orador em aulas expositivas. O professor provoca, elabora e aplica estratégias dinâmicas que permitem a construção interativa do conhecimento, e suas ações em sala de aula devem ser coerentes com os fundamentos predefinidos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.158).

² Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2021/domicilios/A4B/>

Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação interessante entre a sala de aula invertida e as reflexões promovidas pela didática da história, na medida em que ela defende como premissa básica o questionamento acerca de “como aprender”, ao invés de “como ensinar” história. Rüsen entende que a didática da história

[...] analisa os fundamentos da educação histórica [...] Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico (...). Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado (RÜSEN, 2010, p. 38-40).

O aprendizado histórico³ não se desenvolve apenas no espaço escolar ou na academia, mas sim na vida de uma forma geral, já que pode ser entendido pela construção de sentidos a partir da experiência do tempo, manifestando-se através da produção de uma narrativa histórica que situe os sujeitos. Tal processo é possível pela consciência histórica inerente aos indivíduos, condicionando a estruturação do conhecimento histórico como forma de compreender o presente (RÜSEN, 2010).

É necessário um olhar mais complexo e destacado para a construção do conhecimento histórico escolar e, conseqüentemente, para os professores-historiadores do ensino básico, já que ele não se limita a um saber acadêmico resumido e simplificado a ser transmitido e assimilado. Advém daí, mais um aspecto problemático que compõe a concepção bancária sobre o ensino de história, já que sob esse modelo não se enxerga os saberes específicos produzidos pelos profissionais da educação básica (LIMA, 2009).

Dissolver essa relação historicamente hierarquizada entre a academia e o ensino de história escolar é crucial, conferindo maior credibilidade ao professor-historiador. Compreender a complexidade de sua atuação ao mediar diferentes saberes em sala de aula, nos permite analisar tal ambiente como lugar de fronteira (MONTEIRO e PENNA, 2011). Portanto, a sua atuação carrega uma configuração singular, pois o saber escolar produzido é fruto de demandas que envolvem as dinâmicas de cada sala de aula, com as quais o professor mobiliza e media diferentes saberes, inclusive aqueles que os nossos alunos já carregam (MONTEIRO, 2007).

Essa é uma questão central, pois aponta novamente para a importância de atentarmos para a centralidade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de história. Sem levar em conta os saberes trazidos por cada um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem;

³ O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações (RÜSEN, 2010, p. 39).

como as questões que os movem e como eles dão sentido às suas experiências com o tempo, vida, e o passado; estamos fadados a tornar a comunicação docente menos afetiva, reafirmando obstáculos para que um diálogo efetivo seja construído. Afinal, “a história escolar só existe na relação construída cotidianamente pelos professores, seus alunos e os saberes” (MONTEIRO, 2007, p. 172).

É nesse sentido que se situa o pensar da relação da história pública com o ensino de história escolar. A primeira não se trata apenas da divulgação do conhecimento histórico para além da academia, e sim a maneira singular com a qual os saberes históricos são produzidos para o grande público e circulam na sociedade. Dessa forma, seu cerne consiste em fazer história com o público, pelo público e para o público. Estabelece-se, assim, uma relação interessante com a sala de aula invertida.

Não é tarefa das mais simples definir o que vem a ser História Pública [...] particularmente, eu entendo a História Pública como uma forma do historiador profissional engajar diferentes públicos não-especialistas com o conhecimento histórico, de forma crítica, participativa e emancipatória, utilizando para isso os mais diversos recursos tecnológicos e metodológicos. A História Pública, desta forma, tem muitas moradas. E nisso, ao que me parece, os historiadores parecem concordar: entende-se, hoje, que ela pode (e deve) ser feita nas ruas, na mídia, nos museus, nas galerias, nos arquivos, nas escolas, nas bibliotecas e até mesmo no interior de organizações privadas (CARVALHO, 2017)⁴.

O caráter dialógico presente em ambos demanda um entendimento acerca do papel do professor-historiador como um mediador crítico, já que ele opera com diferentes públicos e saberes, mobilizando-os para promover uma construção coletiva de conhecimento. Sendo assim, o professor deve atuar tal qual um historiador público, atento às demandas da arena pública que compõem o imaginário, as memórias e narrativas históricas dos alunos. Daí a importância de afirmarmos a singularidade do aprendizado histórico escolar, pois ela se constitui

É na ambiência do senso comum, disputa de significados que se estabelecem no cotidiano; do conhecimento científico, constituído pela metódica que caracteriza a formação profissional do professor de História; e da cultura escolar, para onde são carreados esses e outros saberes da cultura histórica, que se estabelece a singularidade do aprendizado histórico escolar (WANDERLEY, 2020, p. 140).

Para além disso, outro pilar que compõe as reflexões sobre a história pública e se mostra central para o diálogo com o ensino de história é a questão da autoria coletiva. O conceito de “autoridade compartilhada” de Michael Frisch (1990) contribui para pensarmos a função mediadora do professor-historiador. O autor alerta para o fato de que a história pública não

⁴ Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>

deve ser encarada como uma via de mão única, ou seja, partindo dos historiadores para o público (FRISCH, 2016). Essa afirmação complementa o aspecto já criticado nesse artigo, que é a prática do ensino bancário pautado na verticalidade entre professores e alunos.

A partir dessas reflexões, situamos um dos principais potenciais da sala de aula invertida: viabilizar o contato com o ofício do historiador no espaço escolar, mediado pelo professor de maneira crítica, em meio a uma autoria coletiva da construção do conhecimento histórico escolar. Ou seja, exercitar a ciência histórica em sala, com os alunos, de modo a afirmar o protagonismo dos estudantes e suas aprendizagens híbridas⁵. Esse elemento é essencial na medida em que o desenvolvimento das competências narrativas dos alunos revela suas consciências históricas (RÜSEN, 2010).

Cabe aqui, portanto, a seguinte provocação: se o aprendizado histórico se manifesta através da narrativa histórica, como promovê-lo sem estimular os alunos a construir suas próprias narrativas e sentidos, já que no ensino bancário os sentidos são dados previamente por uma narrativa monológica dominada pelo professor?

Dessa maneira, através da sala de aula invertida e do protagonismo do aluno, abrem-se mais possibilidades para que os estudantes sejam estimulados a construir sentidos próprios do passado, desenvolvendo suas competências narrativas e orientando-se no tempo para a vida prática (RÜSEN, 2010). A narrativa histórica⁶ seria entendida como a manifestação desse sentido construído pelos sujeitos, e operado sob a mediação docente.

O aprendizado histórico, constitui o processo da formação histórica, caracterizando-se por tornar subjetivo algo que é objetivo - o conhecimento histórico, ao mesmo tempo que o sujeito, confrontado com essa experiência, se objetiva nele. Tal processo ocorre na relação entre o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência histórica como um fenômeno da vida cotidiana, na qual a educação escolar é uma instância fundamental (RIBEIRO, 2013, p. 4).

Com a sala de aula invertida, os alunos podem ser instigados a articular as questões e saberes que carregam com os conteúdos históricos trabalhados pelo professor-historiador na escola, desnaturalizando o passado como algo acabado em si mesmo e distante da nossa realidade.

⁵ Vivemos em um ambiente social híbrido, marcado pelo real e o virtual, presencial e não presencial ao mesmo tempo. Por isso, a aprendizagem ocorre também de maneira híbrida. A busca pelo conhecimento nas redes tendo o professor como uma espécie de guia, é o que vem sendo chamado de aprendizagem híbrida (blended learning) (BOVO e PINHEIRO, 2019, p. 119).

⁶ Rösen afirma: “A consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor. As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas” (RÜSEN, 2010, p. 80).

A sala de aula e a construção do conhecimento histórico devem ser enxergados, portanto, como uma encruzilhada entre diferentes saberes e sujeitos. Ao contrário de uma uniformização padronizadora e simplista que acaba por esvaziar a criticidade dos indivíduos, seu potencial crítico reside exatamente na diversidade e complexidade que neles se fazem presentes, como aponta a professora a Regina Ribeiro:

Ao dotar sua narrativa de “objetividade”, restringido os aspectos subjetivos, os estudantes fortalecem a concepção de História como um conjunto de fatos, datas e personagens “distantes”, presos a um passado fixo, cabendo aos sujeitos consumir e acumular as informações organizadas pela disciplina escolar (RIBEIRO, 2013, p. 21-22).

Tal fato só abre mais espaço para um fenômeno tem abalado profundamente a atuação dos professores de história: o esvaziamento da ciência histórica e a consequente falsificação do passado, atrelados ao crescimento de grupos de extrema-direita dentro e fora do Brasil. Vivemos uma época de embates entre duas culturas históricas. Uma nova, que ascende afirmando novas identidades, saberes, grupos minoritários e os direitos humanos, forjando uma nova cidadania. E outra, mais tradicional e conservadora, que entende que, de certa forma, as causas para as crises recentes no Brasil estão relacionadas à ascensão de tais grupos marginalizados historicamente. Tudo isso acaba por impactar diretamente no cotidiano de historiadores docentes, desafiando ainda mais o ensino de história na contemporaneidade e atravessando profissionais e alunos com múltiplas narrativas históricas (ALVES, 2018).

Mas, como a sala de aula invertida poderia contribuir nesse sentido? Como lidar com fake news e falsificações irrestritas acerca do passado nas redes sociais?

Essa é a grande questão do nosso tempo, e ela deve ser respondida em diferentes frentes. A metodologia da sala de aula invertida pode contribuir para produzir fissuras e brechas diante desse fenômeno avassalador. Através do papel de mediador do professor-historiador, o caráter científico da história deve ser afirmado com o uso, no espaço escolar, de métodos e procedimentos praticados pelos historiadores para a construção do conhecimento histórico.

A partir das investigações já realizadas pelos diferentes grupos, fundamentadas em pressupostos desta teoria, principalmente no fato de que a consciência histórica é ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, o historiador inglês Peter Lee propôs o conceito de Literacia Histórica, tendo como referência a ideia de que aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa. O conceito de literacia histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (SCHMIDT, 2017, p. 74-75).

Sendo assim, os alunos são estimulados a entender a história como uma construção a partir de parâmetros científicos, ou seja, que nem toda narrativa histórica tem embasamento historiográfico. Que as fontes históricas são fundamentais para o historiador em seu processo de escrita sobre o passado. Com as tecnologias digitais, exercitar tudo isso em sala de aula se torna mais viável, carregando um potencial significativo de aprofundar o aprendizado histórico de sujeitos que estão cada vez mais imersos no mundo digital e, por isso, podem e devem ser estimulados a produzir suas narrativas fazendo uso das TDICs.

É essencial que os alunos deixem o papel de consumidores nas redes sociais e salas de aula, tornando-se protagonistas na produção de conhecimento. A sala de aula invertida pode potencializar esse processo, já que o professor-historiador, ao introduzir elementos da ciência histórica em sala através da pesquisa das fontes, instiga os alunos a produzir narrativas com o uso das TDICs. Tal método não apenas dialoga com as novas formas de comunicação, tão presentes na vida da maioria dos jovens, como também permite ao docente construir um olhar mais crítico sobre o uso dessas tecnologias, contribuindo para a diminuição dos impactos causados pela desinformação.

O exercício docente de estimular a pesquisa em sala com o uso crítico das TDICs permite ao aluno compreender toda a complexidade que envolve fazer a ciência histórica, o trabalho árduo que a função de um historiador demanda no sentido de validar sua narrativa a partir de fontes e metodologias. Portanto, cabe afirmar o potencial da sala de aula invertida no sentido de promover um letramento histórico-digital. Como defende Danilo Alves Silva,

a preocupação não está na instrução dos jovens para o uso das tecnologias digitais, mas no letramento histórico-digital dos estudantes, de forma crítica, possibilitando a eles o desenvolvimento de habilidades digitais para manusearem fontes históricas e desenvolverem consciências históricas que auxiliem na orientação temporal, fazendo o sentido na vida prática e na ampliação de suas perspectivas de futuro (SILVA, 2020, p. 102).

3. Sala de aula invertida e o ensino de História na era digital: uma experimentação prática docente

Com base nas reflexões e referências apresentadas, foi construída uma experiência com a sala de aula invertida que será analisada a partir de agora. Como antes ressaltado, a realização dessa sequência didática se deu em uma escola particular que compõe uma rede de instituições de ensino em alguns bairros do Rio de Janeiro, e reflete toda a lógica do ensino bancário mencionado anteriormente. Os alunos recebem apostilas com os diferentes conteúdos históricos

a ser trabalhados ao longo do ano, de forma bastante engessada. Para ficar mais claro, o professor de história deve abordar um conteúdo por semana. Não é permitido qualquer tipo de atraso. Dentro de uma determinada quantidade de carga-horária, o professor deve “dar a matéria toda”.

Diante desse desafio, para viabilizar a sala de aula invertida, primeiramente, foi necessário explicar aos alunos, com muitas semanas de antecedência, no que consistia tal metodologia e quando a colocaríamos em prática, enfatizando a importância da participação deles no processo. A supervisora pedagógica que atuava na unidade e a coordenação da disciplina (história) foram notificadas sobre a proposta didática a ser implementada e o aval de ambas foi obtido. Os procedimentos obedeciam ao que era esperado dentro da cultura escolar da instituição.

Os alunos pertencem a classe média/alta, sendo todos portadores de celulares com internet. A escola também dispõe de internet e projetores digitais para uso dos professores. A experiência se deu com turmas que foram escolhidas pela oferta de horários de aula pensados em relação à quantidade de assuntos a serem trabalhados, de acordo com o conteúdo programático.

A preocupação maior era lembrá-los, com antecedência e em diversos momentos, além de instigá-los, a participar da aula que seria realizada em breve, pois a sala de aula invertida era algo disruptivo para a realidade desses estudantes. De modo geral, ninguém conhecia essa proposta, que vai no sentido oposto da cultura escolar ali presente. Por isso, foi necessário reforçar a importância de os alunos assistirem as aulas disponibilizadas online previamente, assim como foi pedido auxílio à coordenação daquela unidade escolar para que formalizasse tudo por e-mail e enviasse aos pais e alunos.

Com o objetivo de viabilizar uma comunicação mais fácil e direta com os alunos, foi criada uma sala virtual no Google Classroom, pedindo aos alunos que baixassem o aplicativo em seus respectivos celulares. Afinal, a videoaula e as atividades feitas em sala seriam realizadas através dessa ferramenta, como será explicado mais à frente.

Conforme a semana da aula se aproximava, foi possível ter mais clareza sobre quais alunos iriam estar presentes em sala. Cabe lembrar que estávamos na época da pandemia da Covid-19, e as aulas presenciais aconteciam em turmas que se alternavam a cada semana, podendo as escalas sofrer mudanças caso algum aluno manifestasse sintomas da doença. Tudo isso afetava diretamente o planejamento da atividade, já que tais variações nas escalas de fato

aconteceram. Tal aspecto é de grande relevância, pois saber quais alunos estariam na atividade era importante para tornar possível o mapeamento de seus interesses e perfis, visando elaborar as propostas da sala de aula invertida.

Diante de todas essas variáveis, a própria escolha do assunto a ser abordado também foi afetada. Sendo assim, a temática trabalhada com os alunos foi a Era Vargas (1930-45). Cabe citar que, de acordo com a instituição de ensino e seu conteúdo programático, tal período histórico deveria ser abordado na íntegra, ou seja, as suas três fases: Governo Provisório (1930-34); Governo Constitucional (1934-37); e Estado Novo (1937-45) deveriam ser exploradas ao longo de dois tempos de cinquenta minutos em cada turma.

Para viabilizar a atividade, as videoaulas foram produzidas com antecedência. Foram dois vídeos, de autoria própria, disponibilizados para os alunos através do YouTube, uma semana antes do encontro presencial. Assim, os alunos poderiam assisti-los quando quisessem e no ritmo que bem entendessem, sendo essa uma outra faceta interessante da sala de aula invertida.

As videoaulas tratavam de contextualizar historicamente a Era Vargas, abordando seus principais marcos históricos. Dessa forma, a aula expositiva se fez presente como parte do processo, demonstrando como a mesma pode ser utilizada dentro da proposta de uma metodologia ativa, ou seja, não necessariamente configurando a educação bancária tradicional, pautada no conteúdo por si só.

Buscou-se esquematizar previamente quais temas os alunos mais tinham interesse em pesquisar, tomando como base o conhecimento obtido sobre as turmas de uma maneira geral. Por isso, um formulário no Google foi criado e enviado aos alunos, pedindo que sinalizassem suas preferências para as aulas. Os temas escolhidos com base nas impressões sobre os alunos foram: “Futebol e nacionalismo”, “Samba, cultura popular e propaganda”, “Política trabalhista” e “Questão feminina e o papel das mulheres”, todos eles inseridos no contexto da Era Vargas, evidentemente. Acrescentou-se também uma quinta opção, caso algum aluno quisesse sugerir um outro elemento de interesse.

Preparado o terreno para o encontro presencial, as atividades a serem realizadas em sala foram sistematizadas, tendo como objetivo executar pelo menos duas delas, dada a incerteza com relação ao tempo que cada turma demandaria. A primeira delas tinha como eixo central a política trabalhista de Vargas (tema mais votado pelos alunos) e, para isso, foram utilizadas duas

fontes históricas: um cartaz da época e uma fotografia. A escolha de ambas se deu a partir da presença de narrativas importantes que marcavam a relação de Vargas com a classe operária, além de apresentar elementos significativos para a compreensão de outros pilares importantes de tal período - a propaganda, o trabalhismo e o corporativismo. Além disso, optou-se por fazer uso de uma narrativa historiográfica obtida através da obra “A invenção do trabalhismo”, da historiadora Ângela de Castro Gomes. Dessa forma, o propósito era usar múltiplos documentos com diferentes linguagens, levando em conta a diversidade dos estilos de aprendizagem dos sujeitos presentes em sala.

Após explicar as propostas, estipulou-se um tempo para que eles pudessem responder à algumas questões colocadas junto às orientações no Google Classroom. Foi ofertada aos alunos a opção de realizar as atividades em duplas, respondendo em outro formulário disponibilizado na plataforma virtual ou oralmente.

Tendo em vista a pandemia causada pela Covid-19, o número de alunos nas turmas era menor que o habitual. Eles revezavam entre semanas de aulas presenciais e remotas, fora os que optaram por permanecer no ensino completamente remoto. Dessa maneira, havia, em média, 10 alunos em cada turma no momento que a sala de aula invertida foi colocada em prática.

No decorrer da prática os alunos poderiam recorrer ao professor, que circulava pela sala e os auxiliava, para debates ou eventuais dúvidas. Cabe lembrar que eles optaram por responder às questões pelo formulário virtual através do celular, permitindo o registro das respostas de forma automática e fácil pelo Google. Esse registro é crucial para que as competências narrativas dos alunos possam ser analisadas.

Após o tempo estipulado, os estudantes foram ouvidos sobre quais eram as suas visões acerca das fontes históricas utilizadas, os discursos veiculados através daquelas imagens e quais eram seus interesses e objetivos. A partir das observações deles, foram promovidas algumas reflexões, buscando a construção de um diálogo amplo. Tal esforço visou a construção coletiva do conhecimento histórico escolar mediado pela intervenção docente e metódica da pesquisa.

A partir da observação das narrativas construídas pelos alunos, pode-se perceber a exploração das contradições presentes na relação entre Vargas e as camadas populares, com base no trecho historiográfico e na análise das fontes históricas, capacitando ainda mais os alunos no sentido de promover uma complexificação do conhecimento histórico baseada nas suas próprias interpretações. Isso é perceptível, por exemplo, quando duas alunas afirmam em sua resposta

que “Vargas concedia direitos para a população para impedir possíveis revoltas populares, a ideia de corporativismo coloca todos do Estado como um só de forma patriota e que previne igualmente conflitos futuros”. Aqui, ela interpreta como operava o corporativismo enquanto estratégia política do então presidente.

Em outro trecho, outras duas alunas promoveram uma contextualização histórica relacionando a temática com o cenário internacional, afirmando que

Vários países já vinham adotando as leis trabalhistas. Nesse contexto Vargas decidiu implementá-las também no país, porém tentando simbolizar essa ação como um ato de generosidade do governo, não como uma reparação.

Além disso, percebe-se como a aluna construiu um pensamento crítico acerca da ideologia varguista de governo, percebendo o interesse político de esvaziar a luta dos trabalhadores nesse processo.

Feita a primeira atividade, a segunda tarefa proposta tinha como objetivo instigar uma reflexão crítica sobre o anticomunismo presente no golpe de 1937 e, dessa forma, estabelecer uma ponte com fake news no tempo presente, constatando as heranças desse discurso no cenário político atual. Para isso, analisou-se como fonte uma matéria do “Correio da Manhã”, que noticiava a descoberta do Plano Cohen, em 1937. A partir disso, propôs-se que os alunos observassem tal fonte e respondessem as seguintes perguntas que partiram do professor, a fim de orientá-los na interpretação do documento: De que forma a notícia está sendo veiculada? É possível verificar inclinação ou posicionamento político do jornal?

Sobre a notícia, um dos alunos respondeu: “Ela está criando um vilão da nação, que seriam, no caso, o Komintern e os comunistas”. Observa-se que o aluno identifica de forma crítica uma tentativa estigmatização dos comunistas naquele cenário, o que é essencial para desconstruir o senso-comum acerca de uma suposta neutralidade dos meios de comunicação, por exemplo. Portanto, a partir da videoaula e das reflexões em sala, o conteúdo histórico utilizado foi ressignificado pelo aluno, configurando, novamente, uma complexificação do conhecimento histórico.

Em seguida, procurou-se estimular a problematização com relação às fake news e o anticomunismo, porém atualmente. Pediu-se que os alunos pesquisassem sobre exemplos atuais que teriam relação com o discurso de 1937. De imediato, um aluno respondeu de forma curiosa: “Ah o anticomunismo pode ser a parada da Juliana Paes, né?”, abordando um episódio no qual

uma atriz brasileira⁷, em sua fala nas redes sociais, apontou “delírios comunistas” quando se referiu às reivindicações e pautas de grupos de esquerda no Brasil.

Essa associação protagonizada pelo aluno reflete a construção de uma noção de historicidade, construindo uma ponte entre passado e presente, elemento central para dar complexidade ao conhecimento histórico. Em outro momento, uma aluna trouxe para o debate, por exemplo, notícias que demonizavam Cuba como símbolo atual de permanência do anticomunismo. Outro jovem mencionou, como exemplo, fake news sobre a Coreia Popular. Nesse momento, uma suposta notícia veiculada no portal G1⁸ foi projetada para toda a turma, de modo que todos pudessem visualizar juntos.

Na sequência, os alunos foram questionados sobre como verificar se uma notícia é verdadeira. Tudo isso com o propósito de exercitar um uso mais crítico das redes sociais. Os alunos sinalizaram aspectos interessantes, como, por exemplo: a fonte utilizada na reportagem, se ela existe ou não e quem seria; adjetivos e palavras que possam traduzir algum tipo de discurso tendencioso; se há alguma autoridade científica presente na notícia como forma de credibilizá-la; se há registros fotográficos, vídeos ou depoimentos que corroborem aquela narrativa.

Podemos perceber, a partir dessa análise, que o conteúdo dessas aulas não se constituiu como um fim em si mesmo. Pelo contrário, o conteúdo histórico exposto pela videoaula foi usado como base para que outras reflexões e ressignificações fossem realizadas pelos alunos, sob a mediação crítica do professor-historiador. Os alunos, portanto, foram estimulados a dar maior complexidade às ideias históricas que carregavam consigo por meio da prática da sala de aula invertida.

4. Considerações finais

A terceira atividade não foi possível de ser iniciada tendo em vista o curto tempo disponível. Porém, de uma maneira geral, o resultado mostrou-se satisfatório, tendo em vista os objetivos traçados e obstáculos já mencionados para a realização dessa metodologia. Foi interessante observar o engajamento dos alunos e como eles conferiram complexidade aos conhecimentos históricos ali discutidos. As narrativas produzidas refletem, ao mesmo tempo, o

⁷ Matéria jornalística disponível em: <https://www.brasil247.com/cultura/juliana-paes-tenta-se-esclarecer-por-defesa-de-bolsonarista-e-diz-que-nao-apoia-delirios-comunistas-da-extrema-esquerda>

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/06/07/por-que-lider-da-coreia-do-norte-kim-jong-un-lancou-guerra-contra-girias-e-calcas-jeans.ghtml>

protagonismo dos estudantes, premissa básica da sala de aula invertida, assim como o estímulo ao desenvolvimento das suas competências narrativas, o que é defendido por Rüsen. Construiu-se, portanto, uma autoria coletiva do conhecimento histórico escolar em consonância com os pilares da história pública.

Se a cultura escolar presente na escola privada em questão, e sua educação bancária, constituíam-se como possíveis barreiras para efetivar o uso de uma metodologia ativa, o perfil socioeconômico que marca tal instituição e seus alunos mostraram-se aspectos facilitadores para a realização das atividades propostas, na medida em que havia amplo acesso às tecnologias digitais.

Além disso, tratou-se de uma primeira experiência prática com a sala de aula invertida. Por isso, a sua utilização pode e deverá ser aperfeiçoada em novas situações e realidades. O caráter plástico da sala de aula invertida permite ao professor ajustá-la para diferentes cenários, instigando a criatividade do docente ao projetá-la. Fato que ressignifica a atuação do professor-historiador no espaço escolar, além de contribuir para reafirmar a importância do seu ofício, porém a partir de um prisma diversificante, dialógico e singular, enquanto coautor na produção do conhecimento histórico escolar.

Referências

- ALMEIDA, J. R. DE. Práticas de História Pública. O movimento social e o trabalho de história oral. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. DE; SANTHIAGO, R. História Pública no Brasil. Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- ALVES, R. C. Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social. *Diálogos*, v. 22, n. 3, p. 20-31, 21 dez. 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. *Educar em revista*, n. SPE, p. 01-13, 2006.
- BEHRENS, M. A.; THOMÉ OLIVARI, A. L. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 7, n. 22, p. 53-66, jul. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>>. Acessado em: 03 set. 2020

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Traduzido por Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016

BOVO, C. R.; PINHEIRO, M. S. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de história. *Revista História Hoje*, v. 8, p. 113-134, 2019.

CAINELLI, M.; BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e164920, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022018000100437&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 02 nov. 2020

CARVALHO, B. L. P. DE. História Pública: uma breve bibliografia comentada. (Bibliografia Comentada). In: *Café História - história feita com cliques*. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>>. Publicado em: 6 nov. 2017. Acessado em 02 nov. 2020.

CERRI, L. F. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados/MS, v.5, n.12, p.110-125, set-dez/2014.

COSTA, M. A. F.; SPINOSA, V. Formação do futuro-presente: a docência em História no espectro da experiência digital no ensino remoto. In: CARMEN, T. G.; MARCUS, L. B. M. (Org.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2021.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRISCH, M. A História Pública não é uma via de mão única: ou De: A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. DE; SANTHIAGO, R. (org.). *História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários*. São Paulo. Letra e Voz. p. 57-69, 2016.

GOMES, A. C. *A invenção do trabalhismo*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

LIMA, M. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de História. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, nº 20, p. 43-57, jul./dez. 2009.

LUCCHESI, A. A História sem fio: questões para o historiador da Era Google. In: XV Encontro Regional de História - Ofício do Historiador: Ensino e Pesquisa, 2012, São Gonçalo. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO*, 2012.

LUCCHESI, A.; CARVALHO, B. L. P. “História digital: Reflexões, experiências e perspectivas”. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. DE; SANTIAGO, R. (org.). *História Pública no Brasil*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MONTEIRO, A. M. A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da

história escolar. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Desafios da Educação Básica: a pesquisa em Educação, 2007, Vitória. Editora da Universidade Federal do Espírito Santo/PPGE, 2007.

MONTEIRO, A. M. Narrativa histórica no ensino de história. In: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2005, Rio de Janeiro. ANAIS V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, v. 1. 2004.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, Campinas, v. XXV, n.XII, p. 121-142, 2001.

MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

PENNA, F. A.; SILVA, R. C. A. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, A.; ALMEIDA, J. R. DE; SANTHIAGO, R. História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRATS, J. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR, especial, p. 191-218, 2006.

RIBEIRO, R. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. In: Simpósio Nacional de História, 27. Anais... Natal, 2013.

ROVAI, M. G. DE O. História Pública: a comunicação e a educação histórica. Revista Observatório, v. 3, n. 2, p. 41-65, 1 abr. 2017.

RUFINO, L. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

RÜSEN, J. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>>. Acessado em: 2 nov. 2020.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. DE R. (Org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

WANDERLEY, S. M. A. I. Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, 2013.

WANDERLEY, S. M. A. I. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. *Revista História Hoje*, v. 9, nº 18, p. 125-144. 2020.

Sobre o autor:

Leandro Casali de Oliveira Medeiros: Possui mestrado em Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é professor em uma instituição privada de ensino no Rio de Janeiro, além de atuar como pesquisador na área de Ensino de História.

Vanessa Spinosa: Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (2001) e mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e Doutorado em História pela Universidade de Salamanca (2016). Tem pós-doutorado em História pela UERJ (2022). Atualmente é professora do departamento de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculada aos Programas de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PPGEH/UFRN) e é Diretora do Museu do Seridó (Caicó/UFRN). Na área de ensino, têm interesse nas práticas docentes nos ensinos básico e superior para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e interdisciplinaridade. Tem experiência na área de História Social do Brasil e pesquisas no campo do Ensino de História, aliado ao uso de TDICs. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, História Digital, Humanidades Digitais, Mídias Digitais e História do Brasil.

Artigo recebido para publicação em: 30 de janeiro de 2023.

Artigo aprovado para publicação em: 05 de maio de 2023.

Como citar:

MEDEIROS, Leandro Casali de Oliveira e SPINOSA, Vanessa. O ensino de história na encruzilhada: um encontro entre a sala de aula invertida e as tecnologias digitais. *Revista Transversos*. Dossiê: Por uma cidadania digital: ensino de história e novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Desafios e possibilidades. Rio de Janeiro, n.º. 27, 2023. pp. 92-111. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/73024>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2023.73024

