

Direitos de Autor (c) 2021 H2D | Revista de Humanidades Digitais



Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0. Fonte: <https://revistas.uminho.pt/index.php/h2d/article/view/2924>. Acesso em: 06 ago. 2021.

REFERÊNCIA

PORTELA, Cristiane de Assis; ROCHA JR., Deusdedith Alves. Ensino de História em tempos de pandemia: produção autoral e co-criação no Curso “Outras Brasília”, Universidade de Brasília. **H2D: Revista de Humanidades Digitais**, Braga - Portugal, v. 2, n. 2, 2020. DOI: 10.21814/h2d.2924. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/h2d/article/view/2924/3367>. Acesso em: 6 ago. 2021.

Ensino de História em tempos de pandemia: produção autoral e co-criação no Curso “Outras Brasília”, Universidade de Brasília

Cristiane de Assis Portela
Deusedith Alves Rocha Jr.

Universidade de Brasília
Secretaria de Educação do Distrito Federal

A proposta deste relato de experiência é dar visibilidade ao processo de concepção de um projeto de curso de extensão da Universidade de Brasília voltado para a formação continuada de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Centrado na estratégia de aulas-oficina voltadas para a resolução de problemas, o curso foi interrompido antes dos encontros presenciais em decorrência da pandemia do Covid-19, e da consequente imposição do isolamento social e suspensão das aulas. A demanda pela criação de novas estratégias que envolvessem encontros virtuais, estratégias de apoio mútuo e a pesquisa *on-line* em acervos documentais, resultou em uma profícua experiência de inclusão de novos temas e sujeitos na história do Distrito Federal, propiciando uma abordagem não hegemônica da história.

1. "Nunca sonhamos a pandemia " - percursos em ensino de história e no Distrito Federal

O relato que aqui apresentamos é partilhado por uma historiadora e um historiador, ambos com experiências que ocupam um duplo lugar de atuação: como professores da educação básica e como docentes do ensino superior, em cursos de graduação em História. Em duas décadas de atuação em escolas e universidades em Brasília, capital do país, experienciamos esta prática como "chegantes" e cada vez mais fomos nos identificando com "os daqui", compondo uma identidade que associa as nossas origens (uma goiana do Centro-Oeste e um paraense do Norte do Brasil) com os sentidos de pertencimento que nos vinculam ao Distrito Federal (DF). Sempre foi objeto de estranhamento para nós que essa capital modernista e planejada, fosse pensada a partir de uma narrativa histórica linear e que aparentava estar isenta de grandes conflitos, ou em que os percalços se restringiam aos esforços anti-mudancistas que outrora ameaçaram a construção da cidade no Planalto Central em fins da década de 1950. É uma história de grandes personagens (homens brancos em um lugar de privilégio social) que compõem um grande feito, conduzido pelo Estado em sua feição personalista e centrada em Juscelino Kubitschek, liderança popular conhecida como JK e que à época fora eleito presidente do Brasil.

Como docentes desta localidade e provocados por essa história amplamente conhecida, criamos a expectativa de aprender e ensinar uma narrativa que contemplasse a diversidade de nossos estudantes, grande parte deles pertencentes à segunda geração de pessoas nascidas no Distrito Federal. Deste modo, nutrimos desde há muito a ideia de abordar a história local/regional, considerando aspectos que superassem uma "história única" - como nos sugere a nigeriana Adichie (2019) - ao trazer novas abordagens e sujeitos e, assim, contemplar no ensino de História, as narrativas desses jovens e das coletividades que trazem consigo. Há de se ressaltar que, dadas as singularidades de uma história ainda considerada recente no imaginário popular, as propostas curriculares prescritas guardam muitas lacunas e não ditos em torno do Distrito Federal. Quando tratada nos currículos, a perspectiva da história local se restringe aos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de predominar um enfoque centrado na construção e inauguração da nova capital, sem considerar suas preexistências e desdobramentos, e nem mesmo a história das diversas localidades do Distrito Federal. Em nossas práticas em cursos de licenciaturas, tivemos a

oportunidade de construir juntos e ofertar uma disciplina de História Regional do DF, no Centro Universitário de Brasília- UniCEUB, entre 2011 e 2018, período em que identificamos que tais lacunas se estendiam para a formação inicial e para a formação continuada dos profissionais de educação.

Ao longo dos últimos quinze anos, vimos participando ativamente de produções e do debate sobre a construção de uma historiografia do DF, elaborando produtos de divulgação pública da história e do ensino de história local e regional. Produzimos artigos, livros, filmes de curta-metragem, orientamos pesquisas de iniciação científica, organizamos obras de literatura, eventos, exposições, elaboramos e executamos sequências didáticas e outras atividades relacionadas à história do DF. É neste conjunto que situamos o Projeto “Outras Brasília”, como resultado de práticas e experimentos em busca de caminhos que vimos trilhando. Neste percurso nasceu a proposta do curso “Outras Brasília: ensino de História do Distrito Federal a partir de fontes documentais”, uma iniciativa de extensão capitaneada pelo Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), que propõe compreender, debater e desenvolver estratégias didático-metodológicas para o uso de fontes documentais no ensino de história do Distrito Federal, oferecendo formação continuada para docentes da rede pública de ensino que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e/ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trata-se do desdobramento de um projeto de iniciação científica homônimo, coordenado pela Professora Cristiane Portela e desenvolvido com o apoio de uma bolsa institucional vinculada ao edital PIBIC 2019/2020 da UnB, cujos resultados ainda aguardam a publicação. A ampliação da pesquisa para a extensão universitária, se mostrou importante como forma de incidência política junto às comemorações dos 60 anos de Brasília, de modo que se pudesse apresentar um contraponto às narrativas oficiais, pautadas no discurso hegemônico. Tal compreensão estimulou o desejo de propor uma parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), sendo formalizado um projeto de curso presencial em outubro de 2019 junto à Subsecretaria de Formação Continuada da SEDF, e em janeiro de 2020 na UnB. Assim, para além de se configurar como atividade de Pesquisa, a proposta assumiu no ano de 2020 as formas de Ensino – com a oferta de uma disciplina de graduação associada ao Laboratório de Ensino de História (LBEH/UnB) – e de Extensão, em parceria com a Coordenação de Integração de Licenciaturas do Decanato de Ensino de Graduação (CIL/DEG).

O apoio para a realização do curso em formato não presencial veio por meio do Decanato de Extensão (DEX/UnB), sendo a proposta contemplada no “Edital Especial UnB nos 60 anos de Brasília”, lançado em fevereiro de 2020, como fomento institucional às ações comemorativas no âmbito do Distrito Federal. À proposta elaborada inicialmente, além dos autores desse texto, somaram-se professores e pesquisadores internos e externos à Universidade de Brasília, formando uma equipe docente multidisciplinar e experiente em temáticas relativas ao Distrito Federal e/ou especificamente, ao ensino de História e à pesquisa em arquivos. São eles: Artur Nogueira Santos e Costa, Guilherme de Azevedo França; Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos, José Alves da Silva Filho, Tereza Eleutério de Sousa, e a estudante extensionista Nathália Sofia Araújo Soares.

Divulgado junto à rede pública de ensino, como proposta de formação presencial de 180 horas, a iniciativa contou com um grande número de inscritos. Com 181 inscrições homologadas, a seleção resultou na composição de duas turmas que totalizaram 70 cursistas, todos eles professores de escolas públicas e em regência de classe no ano de 2020. Em sua maioria, são professores e professoras de História (78%), mas também de Geografia, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Atuam em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, em diversas localidades de periferia e duas cidades do entorno do DF, ligadas ao estado de Goiás. São todos graduados em suas áreas de atuação, sendo que 17 cursaram especialização, cinco têm o título de mestre e três de doutorado. Há desde professores recém-formados e com pouca experiência docente até professores que estão há mais de 20 anos em regência de classe. A parte mais expressiva é de professores efetivos, mas há um percentual pequeno de professores em condição de contrato temporário, além daqueles que atuam

concomitantemente na rede pública e privada.

Com a previsão de início em março de 2020, o curso aconteceria de forma presencial nas dependências do Campus Darcy Ribeiro da UnB, em duas turmas divididas entre o período matutino e o vespertino, contrárias ao turno de regência de classe dos professores nas escolas. A estratégia metodológica elaborada se orientava pela realização de aulas-oficina com vistas ao desenvolvimento de material didático autoral individual, produzido a partir da interação crítica dos cursistas com as fontes históricas selecionadas no acervo do Arquivo Público do Distrito Federal (ArPDF). A todo o momento, imaginamos um trabalho que guardasse uma forma artesanal, considerando imprescindível que as fontes fossem manuseadas de forma impressa, com o auxílio de lupas que assegurassem a visualização de detalhes no material analisado, com tarefas a serem realizadas em pequenos grupos no momento dos encontros presenciais e compartilhadas em plenária para debate ao final de cada aula. Organizados com base nesta metodologia, seríamos surpreendidos com o fato de que a data da aula inaugural viria a coincidir com a suspensão de atividades presenciais, determinada pelo Governo do Distrito Federal como parte da política de isolamento social para prevenção do contágio da Covid-19.

2. Tempos em suspensão. Um, dois, três meses de pandemia...

O advento da pandemia do coronavírus e a suspensão imediata das atividades educativas presenciais, primeiro na SEDF e depois na UnB, pôs em suspenso o projeto, em princípio adiado para o momento do retorno das atividades acadêmicas presenciais, conforme consulta inicial feita aos cursistas. Certa frustração tomava conta da equipe formadora, somada à dificuldade de dimensionar os desdobramentos da pandemia e a duração do período de isolamento involuntário, levando a que julgássemos inviável a realização do curso. Dois empecilhos nos pareciam incontornáveis: o acesso às fontes do ArPDF para consulta por parte dos professores cursistas e a metodologia centrada na interlocução presencial das equipes durante as aulas. Superado o primeiro mês, repleto de incertezas e indefinições para todos, o segundo mês começaria com uma nova ordem de pressões: a) por parte da UnB, o esforço por estimular ações de extensão mesmo diante da suspensão das atividades de ensino, o que era uma maneira assertiva de responder às demandas da sociedade naquele momento; b) no âmbito dos movimentos socioculturais do DF, a preocupação em demarcar criticamente o ano comemorativo dos 60 anos de Brasília; e c) por parte dos cursistas, uma expectativa de que o curso de formação ocorresse em um formato virtual, diante daquela indefinição que já se tornara rotinizada. Devemos confessar que havia por parte da equipe formadora uma resistência em trabalhar com a modalidade de educação à distância, em especial, pela insegurança que a maior parte de nós sentíamos por não estarmos familiarizados com estas ferramentas, mas também como uma forma de posicionamento político que nos fazia crer que a *educação problematizadora*, conforme propõe Freire (1982), ou a *pedagogia engajada*, como nomeia Hooks (2013), demandam “um olho no olho” que não poderíamos abandonar.

Após dois meses, em maio de 2020, nos encorajamos a inventar uma forma que garantisse a realização do projeto, mantendo, sobretudo, o acionamento de metodologias ativas e o uso de fontes documentais (chamada por alguns historiadores de *fontes primárias*) para o desenvolvimento das atividades do curso. Durante a preparação do curso, a equipe formadora havia feito a seleção de um conjunto de fontes no ArPDF, aquelas que seriam mote para os conteúdos a serem tratados nos encontros presenciais, portanto, dispondo dessas fontes, as temáticas inicialmente previstas estavam asseguradas. Ainda assim, o trabalho exigiria que os cursistas acessassem e selecionassem fontes complementares, o que ficou inviabilizado no novo cenário, visto que este arquivo público não dispõe de acesso virtual às fontes, apesar de parte considerável do acervo se encontrar digitalizada. Optamos por estimular a pesquisa em instituições guardadoras de fontes históricas que disponibilizassem os seus acervos digitais em formato virtual, mapeando arquivos que dialogam com o acervo do ArPDF, a exemplo do Arquivo Nacional e da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A nova estratégia implicou a seleção de outros meios adequados para o desenvolvimento do curso, considerando que teríamos que planejar encontros coletivos em formato remoto e propor atividades assíncronas. Pareceu-nos acertado que os cursistas devessem elaborar e apresentar produtos que resultassem da interação coletiva, atuando de forma colaborativa a partir das atividades propostas. Além disso, havia a necessidade de organizar todo o material didático em um formato que pudesse ser disponibilizado digitalmente aos cursistas e nos lançamos na busca por formas adequadas de acessibilidade, de modo a contemplar a diversidade da turma. Para tanto, lançamos mão dos recursos mais populares e acessíveis, optando inicialmente pelo uso das ferramentas educacionais da plataforma Google, visto que a SEDF estabeleceu uma parceria com essa empresa e naquele momento oferecia cursos de formação para que os professores da rede pública pudessem utilizar estes recursos, visando a oferta de aulas remotas na educação básica a partir de junho de 2020.

As primeiras experiências nos convenceram de que a utilização do conjunto das ferramentas de sala de aula não seria adequada para o nosso propósito. Havia também um conflito entre as plataformas utilizadas pela SEDF e pela UnB, o que dificultava a acolhida dos membros de uma instituição em outra. Diante desse impasse, adquirimos um domínio próprio no Gsuite, assegurando um espaço ampliado de uso do drive e a possibilidade de gravação dos encontros coletivos, requisitos indispensáveis para a realização do curso no novo formato.

Ao experimentarmos as ferramentas disponíveis para a realização de tarefas no Google Classroom, mesmo em uma versão paga, concluímos que esta não favorecia o caráter investigativo e a interação imediata entre e com as equipes. Entre as ferramentas de interação, recorremos à constituição de um Google Groups, que permitisse a criação de fóruns on-line e subgrupos baseados em e-mails. A experiência foi desfavorecida pela pouca familiaridade com a ferramenta e por considerarmos que ela era pouco intuitiva, além de sobrecarregar enormemente as caixas de mensagem dos e-mails dos envolvidos. Ao apresentarmos o dilema aos cursistas, foi decidido que o melhor seria a constituição de um grupo no aplicativo WhatsApp, para a interação entre os professores e a coordenação do curso. Para o diálogo com os professores formadores, optamos por estabelecer contato pelo e-mail institucional do curso, mantendo este como *locus* de informes gerais do curso e para o envio de materiais didáticos orientadores e dos links de acesso aos conteúdos disponíveis no drive. O e-mail se tornaria então a ferramenta oficial do curso, enquanto o grupo no WhatsApp, se converteria em um espaço mais informal, que propiciaria a interação entre os cursistas e destes com a coordenação, apresentando-se potencialmente como espaço complementar aos debates nas aulas. A fim de assegurarmos uma interação efetiva entre os cursistas, logo na primeira aula constituímos subgrupos, propondo que estes permanecessem fixos durante todo o curso. Cada equipe escolheu, autonomamente, ferramentas para os seus encontros virtuais e definiu formas de auto-organização, sendo que a maioria optou pela constituição de grupos no whatsapp, dada a praticidade deste aplicativo, que já estava, inclusive, incorporado como ferramenta auxiliar informal de trabalho em suas escolas.

A proposta original previa 23 encontros coletivos nas duas turmas, distribuídos em módulos e estruturados por atividades presenciais, orientadas pelo procedimento didático de formação de *grupos áulicos* (Tuboiti, 2012) e debates em plenária, além de tarefas extraclasse individuais aplicadas a cada contexto escolar de atuação dos professores, visando constituir uma *práxis* (Carvalho & Pio, 2017), centrada em uma metodologia que envolvesse prática-teoria-prática. Nesta configuração, o curso se estenderia por dois semestres, de março a novembro de 2020, sendo orientado por quatro etapas que estão em consonância com as estratégias didáticas de *aulas-oficina* (Barca, 2004) e *seqüências didáticas problematizadoras* (Rocha, 2015) no ensino de História. São elas: a) a identificação de conhecimentos prévios; b) apresentação e análise de fontes documentais do acervo histórico do ArPDF; c) metodologias para o ensino e aprendizagens da história do DF e; d) práticas reflexivas para o uso de fontes no ensino de história do DF. Dois aspectos de imediato ganharam destaque: a impossibilidade de realizar atividades práticas nas escolas e a inviabilidade de manter um cronograma tão extenso.

Um problema que ainda se impunha dizia respeito ao formato de apresentação do material didático

do curso, ou seja, a transposição das aulas-oficina planejadas para o curso presencial, adequando-as ao novo formato. Para tanto, compreender o contexto em que os cursistas se encontravam era fundamental, demandando uma escuta sensível e que se tornou permanente durante todo o curso. Partilhar sentimentos e angústias também se tornou parte do exercício de co-criação do curso. A condição de sobrecarga de trabalho já era um dado que se apresentava com a sinalização de retorno das atividades da SEDF em formato remoto a partir de junho. Somava-se a isso a sensação de insegurança socioafetiva dada pelo contexto de pandemia, em meio a adoecimentos, perdas familiares e o medo de se tornar vetor de contágio. Essa conjuntura fortaleceu para nós a compreensão de que o trabalho individualizado das tarefas não seria adequado, mostrando-se acertada a proposição de construção de subgrupos que visassem, não somente o trabalho coletivo, mas a atuação colaborativa e solidária. Denominamos esses grupos como Equipes de Trabalho e Apoio Mútuo, a fim de traduzir o seu duplo propósito, constituindo 21 equipes compostas por três ou quatro cursistas, afinados pela proximidade de localidades em que atuam no Distrito Federal. Como já prevíamos, não foi consensual a decisão de agrupamentos por afinidade geográfica, mas entendemos que o propósito da equipe formadora se tornou mais bem compreendido pelos cursistas conforme avançamos nos módulos. Além disso, tomamos como princípio adequado à excepcionalidade do momento, uma flexibilidade responsável e dialógica, decidindo coletivamente os ajustes necessários, o que foi feito em relação ao cronograma, ao número de encontros coletivos que deveria ocorrer em cada módulo e, inclusive, acerca da recomposição de equipes, que originou 19 subgrupos em lugar dos 21 inicialmente propostos. Consideramos que a constituição destes espaços de apoio mútuo permitiu a construção de alianças entre professores que não se conheciam, além de favorecer a permanência do coletivo de professores, mesmo em um contexto que se apresentava bastante adverso. Índícios disso são o baixo índice de evasão e o alto índice de produtividade.

O formato não presencial do curso contou com a adesão de 68 dos 70 selecionados. Iniciado o curso, tivemos cinco desistências, ocorridas no primeiro mês. Duas delas associadas à sobrecarga de trabalho no formato remoto e três relacionadas a problemas de saúde dos cursistas ou de familiares próximos que estavam sob seus cuidados, sendo uma dessas três desistências, diretamente relacionada a perdas na família em decorrência da Covid-19. Apesar desses percalços avaliamos de forma positiva a produtividade das equipes de trabalho, que se manteve regular no envio das atividades e com um índice de participação alto, o demonstra não ter interferido aquela evasão inicial.

O estabelecimento de aulas remotas e a utilização dos recursos e estratégias da Educação a Distância mostraram que, além da pouca ambientação de professores e estudantes, a estrutura oferecida pelo Estado se apresentava defasada, principalmente no que se refere à acessibilidade de dados da web; as decisões políticas difusas e vacilantes quanto ao comportamento preventivo do contágio da Covid-19 também repercutiram de forma negativa em todo o território brasileiro, bem como incidiram nas pressões sofridas pelos professores para a retomada das atividades não presenciais, desconsiderando a ausência dos recursos necessários para a empreitada, repercutindo diretamente no grupo de cursistas do Outras Brasília. Este último problema gerou uma longa discussão sobre o horário adequado para os encontros on-line, haja vista a sobrecarga que se impôs aos professores com o trabalho em ambiente doméstico e à alteração completa da rotina e jornadas de trabalho. A flexibilização responsável e dialogada foi sempre acionada para estabelecer acordos coletivos.

3. Inventando um curso em tempos de pandemia: co-criação e produção autoral

Apresentados alguns impasses, apostas e seus resultados, passamos agora aos aspectos relacionados aos conteúdos, abordagens epistêmicas e escolhas metodológicas. A Aula Inaugural do curso ocorreu no dia 18 de junho de 2020 e teve como tema “Outras Brasília: Por que? Para que? Para quem?”. Tratava-se de uma exposição sobre a urgência de pensar novas perspectivas

históricas relacionadas às temáticas do Distrito Federal, considerando que há um predomínio de narrativas hegemônicas. Nesse sentido, a história mais conhecida do Distrito Federal traz características que se alinham em grandes eixos narrativos. Estes são diversos, mas aqui destacamos três aspectos. Primeiro, a construção de Brasília aparece como fruto de uma vontade popular que se transforma em vontade de Estado e de governantes, daqueles que desde longa data sonhavam que fosse transferida para o interior do país, a capital do Brasil. Alinham-se aí diversos momentos e fatos, cujos contextos nem sempre dialogam entre si. Em segundo lugar, aparece a decisão de JK de construir a capital no quadrilátero que já havia sido delimitado desde o final do século XIX, após a Missão Cruls. Esse evento é destacado como fruto de uma vontade pessoal, sem ligação com o contexto político do momento. Por fim, o terceiro aspecto que destacamos é o sentido de civilização e colonização, acionados como forma de superação do vazio e do atraso que representava o sertão, o que estabelece para a futura capital a ideia de que ali tudo começaria do zero e de que o progresso e o desenvolvimento seriam inevitáveis, e se irradiariam para todo o país. Esta foi a linha problematizadora inicial do curso.

Epistemologicamente, anunciamos desde o princípio que a proposta se orientava pela busca por uma utopia contra-hegemônica que nos permitisse caminhar em nossa localidade, reconhecendo não somente seus “eixos” e “tesourinhas”, em alusão aos elementos imagéticos do traçado de Brasília Plano Piloto, mas também por seus “quadrados”, chafarizes e nomes antigos, característicos das outras localidades surgidas antes, durante e depois da inauguração da capital. Com a nova configuração dada pela pandemia e a adesão desafiadora ao formato não presencial, o curso surgiu atravessado pela história e vida vividas, em meio a um triplo caos em que se encontra mergulhado o Brasil deste 2020: o político, o epidemiológico e o social. Configuração esta que desvelou de forma crua, todas as desigualdades que, no Distrito Federal, sempre estiveram tão presentes. Mas acreditamos que pensar juntos/as e criticamente as nossas próprias histórias durante estes três meses intensos, foi (e será!) caminho de resistência.

Cabe destacar que a crítica a tal abordagem mais convencional, foi recebida com entusiasmo mas não sem surpresa por parte dos cursistas, ao que muitos relataram a compreensão de que, sem perceber, estavam enredados nas linhas dessa narrativa hegemônica, mesmo quando entendiam trazer uma leitura crítica em suas salas de aula. Perpassados sessenta anos desde a inauguração da capital federal, sabemos que o predomínio de uma marcação temporal circunscrita à construção e que a identifica como grande feito, pouco nos diz sobre as suas preexistências e menos ainda sobre o presente e as perspectivas de futuro de suas coletividades, o que prejudica enormemente uma perspectiva de ensino em que os/as estudantes se sintam identificados. Apesar disso, muitas foram e são as iniciativas pulsantes que buscam reconhecer as pluralidades do Distrito Federal, tanto na forma de pesquisas acadêmicas quanto de objetos de divulgação pública da história de Brasília, ainda que essas sejam, predominantemente, centradas em seu Plano Piloto ou desdobradas a partir dele.

Refletindo esses alinhamentos epistêmicos o curso se estruturou, metodologicamente em seis módulos, cada um deles contando com a produção de materiais didáticos autorais, elaborados pela equipe formadora. Optamos por uma forma de *metodologia ativa* pautada em *práticas investigativas*. A ideia foi apresentar a cada módulo um conjunto de fontes documentais organizadas tematicamente em Dossiês Investigativos, um arquivo em pdf, organizado sempre a partir de quatro tópicos:

a) “O caso”, que consiste em um texto contextualizador, que anuncia o tema do dossiê e destaca brevemente algumas narrativas predominantes. Este item deve ter um caráter propositivo, lançando de maneira inequívoca o tema e fazendo compreender a sua relação com o ensino e aprendizagem do ensino de História do Distrito Federal. A fim de alinhar a reflexão entre os módulos, este tópico deve sempre lembrar ao cursista como aquela temática comumente pode ser alinhar com os grandes eixos de uma narrativa hegemônica, antecipando perspectivas que, de forma inadvertida, possam reiterar esses eixos, mesmo quando se considera trazer uma leitura crítica.

b) “Os problemas”, que aparecem como um conjunto de problematizações que apontam para o processo investigativo e sugerem possibilidades não hegemônicas de tratar o tema. Aqui, mais do que indicar compreensões, trata-se de lançar questões que desloquem as concepções prévias dos professores e das professoras, de forma a potencializar os debates de cada equipe, permitindo que as subjetividades e experiências individuais aflorem e sejam colocadas em diálogo, lançando argumentos e experimentando a viabilidade dos múltiplos sentidos indicados ao responder aos questionamentos.

c) “As pistas”, correspondentes às fontes documentais selecionadas para orientar a leitura crítica. É o que consiste no objeto de investigação propriamente dito, na busca por indícios. Parte mais extensa dos dossiês, as pistas são o lugar pulsante da descoberta investigativa, contando elas próprias, uma história repleta de escolhas. No caso, as escolhas da equipe formadora e mais especificamente dos/das professores(as) formadores(as) naquele módulo. Lembramos sempre que as pistas são resultado de um processo de seleção, que promove exclusões ou “aviva as cores” de determinadas fontes, desde a guarda no arquivo até o recorte que ali propomos, assim, estimulamos que os cursistas desconfiem sempre dos sentidos narrativos, dos interesses e propósitos que orientam tais escolhas, retirando as fontes documentais (e os próprios formadores) de um lugar de neutralidade. Há um desafio técnico que parece um detalhe, mas que se apresenta como central dentro dessa metodologia: as fontes devem ser dispostas de modo a assegurar uma qualidade de leitura que permita a identificação de detalhes e uma apreciação completa da fonte, mesmo que ela seja o estrato de um conjunto mais amplo. Por um lado, trata-se de uma questão didática, porque apresentamos o material do curso como exemplar daquilo que consideramos ser viável para o uso didático em sala de aula. Nem sempre fomos bem-sucedidos nessas formas de apresentação, devido às nossas próprias limitações técnicas em relação às ferramentas e linguagem do design (utilizamos a versão gratuita do Programa Canva, mas existe uma versão mais avançada que está disponível gratuitamente para professores), mas os dossiês foram ganhando uma identidade, a partir das sugestões dos cursistas, em um exercício que também foi de co-criação. Por outro lado, há um outro aspecto, de caráter ético/científico e que aprendemos no decorrer do processo: a importância de apresentar com muito cuidado e verificar de forma inequívoca as notações que acompanham as fontes documentais. A atenção a isso ocorreu, em especial, a partir da insistência de uma de nossas formadoras, Tereza Eleutério, em sua *expertise* na identificação de acervos. O reconhecimento dos indícios que as fontes nos apresentam passa pelo escrutínio das notações que as acompanham, indicando sentidos, mas também identificando contradições, estranhamentos e desconfiâncias.

d) Por fim, o “Roteiro de Investigação”, um questionário produzido no Google Forms, que conduz o cursista pelos passos de uma investigação sobre o tema, em conformidade com os objetivos do módulo e adequado ao tipo de linguagem e suporte das pistas apresentadas. Cada roteiro é composto por passos (A, B, C etc.) e questões que estimulam a produção autoral de textos colaborativos, nos quais cada equipe sistematiza os debates e resultados do percurso investigativo que construíram. Os passos funcionam como se fossem lupas que acionassem um jogo de escalas sob as fontes, destacando detalhes isolados, identificando conjuntos analíticos, trazendo para contextos mais amplos e, por fim, construindo proposições para o uso didático na escola.

A ideia é que a pesquisa seja assumida como mote para o ensino de história do DF na educação básica. Ao final de cada módulo, que teve duração de duas a três semanas, foram entregues uma tarefa coletiva - as produções a partir do Roteiro de Investigação e uma tarefa individual, que consiste em um relato autorreflexivo e avaliativo acerca da experiência e aprendizados naquele módulo e, opcionalmente, de um plano de aula. Em cada um dos módulos está prevista a realização de três encontros coletivos via Google Meet (vinculado à conta Gsuite que adquirimos para o curso). O módulo tem início quando o Dossiê Temático é enviado por e-mail, com textos complementares e outras informações que sejam necessárias. É a leitura prévia do conteúdo do dossiê que desencadeia o debate e as reflexões e, nesse sentido, ele guarda características de um material autoinstrucional que exige da equipe formadora um detalhamento de todo o percurso daquele módulo no momento de elaboração do material. Como o dossiê estimula a busca ativa por

outras fontes e referências de pesquisa, além do debate prévio entre as equipes, os encontros acabam operando como *sala de aula invertida* (Valente, 2018). O primeiro encontro tem um propósito organizativo, com duração de uma hora, destinado a informes, decisões coletivas, sugestões de auto-organização e avaliação dos rumos do curso etc. O segundo encontro, com duração de duas horas, cumpre um objetivo formativo, problematizando a abordagem teórico-conceitual do módulo e trazendo um aprofundamento da proposta do dossiê. Já o terceiro encontro é destinado à socialização das investigações pelos cursistas e a sistematização do tema pela equipe formadora. Devido ao número de equipes, a cada módulo, três ou quatro equipes são responsáveis pela socialização, convite que é feito a determinadas equipes no dia anterior ao encontro, depois de recebidas e analisadas as Tarefas Coletivas. Cada equipe foi acompanhada mais de perto por um professor ou professora formador(a), sendo estes responsáveis por enviar ao fim de cada módulo uma devolutiva acerca do trabalho da equipe, apoiar os processos didáticos, bem como, mediar conflitos e assegurar o diálogo da equipe com a coordenação. Até aqui (estamos a duas semanas do encerramento do curso, na elaboração dos trabalhos finais), a experiência tem sido bastante profícua e sinalizadora de caminhos importantes na relação entre escolas públicas e a Universidade de Brasília, naquilo que se refere à formação continuada e o uso de metodologias ativas para essa finalidade.

4. Considerações finais

A partir dessa experiência com a elaboração de um curso em formato não presencial e o seu desenvolvimento em um contexto de pandemia e isolamento social, juntamente com a retomada das aulas nas instituições de ensino também em modo remoto, entendemos que os frutos colhidos nesta empreitada trouxeram, tanto para a equipe realizadora quanto para os cursistas um repertório de instrumentos e reflexões críticas para trabalhos futuros. Como objetivos alcançados ao longo desta jornada, podemos elencar:

- a) atendemos a uma demanda de produção de material didático referente à história do Distrito Federal, considerando a diversidade de abordagens e de sujeitos históricos;
- b) desenvolvemos uma modalidade de aprendizagem ativa entre professores, com a perspectiva de transposição dessa experiência para as suas salas de aula;
- c) convidamos, de forma crítica, para as possibilidades de outras narrativas históricas, trazendo fontes documentais que dão visibilidade a sujeitos historicamente secundarizados e permitem novas abordagens da história, considerando as clivagens de classe, raça/etnia, gênero etc.;
- d) experimentamos o trabalho multidisciplinar, tanto na construção dos módulos pelos formadores do curso Outras Brasília, como nas equipes de cursistas, permitindo a extensão dessa experiência para a escola, sugerindo práticas interdisciplinares;
- e) desenvolvemos estratégias de aulas dialogadas em ambiente virtual associadas às estratégias de aprendizagens baseadas em metodologias problematizadoras e percursos investigativos que servem de referência para outros conteúdos; e
- f) possibilitamos o acesso e conhecimento do acervo do ArPDF e de outras instituições que guardam documentos históricos cujos acervos remetem à história do DF.

Desejamos empreender novas experiências que permitam difundir e aprofundar a proposta do curso Outras Brasília, bem como buscar o diálogo com outras experiências que têm sido desenvolvidas no Distrito Federal, pois consideramos que este caminho abre novos horizontes para a pesquisa e o ensino de História. A demanda por formação continuada e pela produção de materiais didáticos sobre a história do DF é crescente. Aliado a isso, consolidamos, nos últimos anos, importantes ações que envolvem o uso de fontes e acervos em sala de aula, problematizando

os aspectos materiais e imateriais que estruturam as memórias do DF em âmbito local, distrital, regional e nacional. Nesse sentido, o curso atende também a um anseio por história pública, não sendo meramente uma demanda surgida na universidade, e sim na sociedade, a qual nos sentimos comprometidos a colaborar, cumprindo aquilo que entendemos ser função social e epistêmica da universidade que queremos, cada vez mais democrática e plural. Conforme lembram Gonçalves e Quimelli (2016), o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, ainda hoje, se apresenta como um desafio para as universidades públicas. Ainda assim, nós, como elas, acreditamos em um impacto transformador que é resultante dessa articulação, de modo que, se são favorecidas as comunidades em que atuamos, mais ainda, social e epistemicamente, a universidade se transforma, sempre que assumimos exercícios desafiadores como este que o Outras Brasília nos possibilitou, e nos lançamos a eles, abertos à co-criação e confiantes de que outros mundos são passíveis de serem sonhados.

Referências

Adichie, C. (2019). O perigo de uma história única. Cia. das Letras.

Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca. (Ed.) Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, S. M. G. & Pio, P. M. (2017). A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, 98(249), 428-445.
<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n249/2176-6681-rbeped-98-249-00428.pdf>

Freire, P. (1982). Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra.

Gonçalves, N. G. & Quimelli, G. (2016). Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária. CRV.

Hooks, B. (2013). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Editora WMF Martins Fontes.

Rocha, H. A. B. (2015). Aula de História: evento, ideia e escrita. Revista História & Ensino, 21(2), 83-103. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p83>

Tubeiti, N. C. S. (2012). Grupos áulicos: da organização do cotidiano da sala de aula ao direito à aprendizagem. [Tese de Mestrado, Universidade Católica de Brasília]. Repositório SEEDF. <http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/739>

Valente, J. A. (2018). Sala de Aula Invertida In Mill, D. (Ed.) Dicionário Crítico de educação e tecnologias e de educação a distância (pp. 571-574.). Papirus