

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – EFLCH**

**MILTON GARCIA SILVA**

**Apropriações digitais da história:  
Entre a escola e o espaço público.**

**GUARULHOS  
2020**

**MILTON GARCIA SILVA**

**Apropriações digitais da história:  
Entre a escola e o espaço público.**

Dissertação apresentada à banca examinadora  
como exigência parcial para obtenção do título de  
MESTRE em Ensino de História – ProfHistória – da  
Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP, sob  
a orientação da Prof.<sup>ª</sup> Dr. Fabio Franzini.

**GUARULHOS  
2020**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

SILVA, Milton.

Apropriações digitais da história: entre a escola e o espaço público. / Milton Silva – Guarulhos, 2020

93 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

Orientador: Prof.º. Dr. Fabio Franzini.

Título em inglês: Digital appropriations of history: between school and public space

1. Ensino de História 2. História pública 3. *Youtube* 4. Canal Nostalgia

**MILTON GARCIA SILVA**  
**Apropriações digitais da história:**  
**Entre a escola e o espaço público.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Ensino de História – Profhistória da Universidade  
Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e  
Ciências Humanas, como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Orientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. Fabio Franzini – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
– Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA  
GROSSA

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO  
PAULO - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

## **AGRADECIMENTOS**

Eu agradeço a oportunidade que a UNIFESP me deu novamente. Foi nesta universidade que me graduei, portanto tenho um carinho enorme por esse lugar. Abraçar o programa ProfHistória em sua pós-graduação indica seu compromisso com a educação pública e com a produção do conhecimento histórico. Rever professores/as que me ensinaram muito na graduação e ampliar meus conhecimentos por meio desse programa foi muito gratificante. Vos agradeço pela paciência e dedicação. Porém não foi fácil enfrentar esse desafio de lecionar, pensar em minha prática e construir essa pesquisa ao mesmo tempo. Contudo saio dessa batalha fortalecido por ter conseguido ressignificar minha prática e refletir sobre o que cotidianamente me obrigava a sair da zona de conforto em sala de aula.

Agradeço imensamente ao meu orientador Fabio Franzini, que desde a graduação teve importante interferência em minha vida acadêmica, pois foi ele quem me sugeriu os primeiros passos da monografia e, agora, mais uma vez lutou comigo, foi paciente e me incentivou a perseverar até a conclusão dessa dissertação. Muito obrigado!

Agradeço também meus colegas de turma do ProfHistória que são pessoas maravilhosas além de excelentes profissionais. Aprendi muito com todos/as, além de receber apoio emocional nos momentos difíceis, ajuda com questões burocráticas e parceria em diversas atividades, sem qual não teria conseguido concluir esse projeto. Muito obrigado a todos/as vocês. Sou grato também aos meus amigos/as que me apoiaram durante essa jornada, entenderam os meus momentos de dificuldade e a recusa de alguns compromissos e encontros.

Agradeço a minha família que sempre está ao meu lado, torce por mim o tempo todo, o que me motivou dando condições de alcançar mais esse objetivo.

Minha enorme admiração e agradecimentos aos professores da escola que trabalho que também me ajudaram muito nessa pesquisa. A gestão da escola se desdobrou para organizar meu horário para que eu conseguisse realizar esse meu sonho em fazer esse programa de mestrado.

Por fim, mas não menos importante tenho que agradecer minha companheira, meu Amor, Liz, que esteve comigo o tempo todo me ajudando na escrita, revisando

meus textos, cobrando que eu escrevesse esse trabalho, lutando comigo não deixando com que eu desistisse dessa pesquisa. Nesse período ela carregava em seu ventre nosso grande amor, nossa filha, que hoje nos alegra tanto. Dedico esse trabalho a Ana Liz, nossa princesa.

## RESUMO

Essa dissertação é resultado de pesquisa sobre o interesse dos alunos da EMEF Marcílio Dias, escola da rede municipal de ensino de São Paulo, pelos vídeos sobre temas de História do Canal Nostalgia no *Youtube*. Seu objetivo é mostrar a influência deste canal sobre a sala de aula, problematizada a partir da frequente intervenção dos alunos sobre os assuntos e narrativas apresentados nesses vídeos e da suposta oposição entre o ensino de história escolar e leituras midiáticas do passado. As fontes para o desenvolvimento desta investigação foram construídas a partir da listagem das principais questões feitas pelos alunos, além de relatórios de observação de trabalho em grupo a partir de um dos vídeos do canal Nostalgia e da análise de três de seus vídeos. Como referencial teórico, o debate sobre História pública é um marco importante para este trabalho, assim como os conceitos de cultura escolar e forma escolar, uma vez que a pesquisa busca relacionar aspectos sobre o ensino de história, o papel do historiador atualmente e sua relação com o público,

Palavras chave: Ensino de História. História pública. *Youtube*. Canal Nostalgia. ProfHistória.

## **ABSTRACT**

This composition is the conclusion of the research about the interests of students from EMEF Marcílio Dias, a municipal school from São Paulo, in History themed videos from the Youtube channel Canal Nostalgia. Its goal is to show the influence of this channel on the classroom, problematized by frequent interventions from students on the topics and narratives introduced in these videos, and the alleged opposition between school education and the media from the past. The sources desolved for this investigations were assembled from the main questions by students, in addition to group work observation reports made from a video from the Youtube channel Nostalgia, and the analyses of three of its videos. As a theoretical reference, the debate on public History is an important milestone for this assignment, as well as the concepts of school culture and school method, once this research seeks to link aspects about teaching history, the role of the historian nowadays, and its relationship with the audience.

Key words: [teaching history]. [public history]. [Youtube]. [Canal Nostalgia]. [ProfHistória].

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>Capítulo I Conhecimento histórico escolar e meios digitais</b> .....	16
<b>Capítulo II: Cultura escolar da EMEF Marcílio Dias</b> .....	37
▪ EMEF Marcílio Dias.....	38
▪ Entrada.....	41
▪ Salas de aula e jornada docente: a relação entre espaço e vida funcional.....	42
▪ Normas e os usos dos espaços.....	45
▪ Que cultura escolar é essa?.....	48
<b>Capítulo III: Canal Nostalgia</b> .....	52
▪ Metodologia dos vídeos de História do Canal Nostalgia.....	55
▪ Seção “Nostalgia HISTÓRIA”.....	56
▪ Canal Nostalgia e os quatro vídeos de História.....	58
▪ Aulas de História no <i>Youtube</i> : o que tem de novo?.....	76
<b>Considerações finais</b> .....	84
<b>Parte Propositiva: Desconstruindo <i>Youtubers</i></b> .....	87
<b>Referências</b> .....	91
<b>Fontes</b> .....	93

## 1 Introdução

Como professor de História da rede pública de ensino municipal de São Paulo, vejo o quanto é desafiador lidar com todas as demandas que a profissão e o ambiente escolar impõem. A rotina da sala de aula às vezes faz passar despercebida a importância de refletir sobre o porquê do interesse dos alunos e das alunas por alguns temas da disciplina de História, como ditadura militar, guerras contemporâneas, escravidão africana e nazismo, em detrimento de outros. Com frequência, muitos de meus alunos trazem questões relacionadas a esses temas, os quais nem sempre têm relação com o conteúdo que está sendo discutido em aula ou nem mesmo fazem parte dos conteúdos correspondentes ao estágio do Ensino Fundamental que estão cursando.

As perguntas sobre esses temas podem ocorrer no meio de uma aula expositiva sobre a fundação do islamismo, por exemplo, ou ao fim de uma aula sobre o Egito. São questionamentos imprevisíveis, que evocam os imprevistos que ocorrem na sala de aula descritos por Fernando Seffner em seu artigo “*Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessando no território do ensino de História*”. Neste texto, o autor descreve suas experiências de observação de aulas de História lecionadas por estagiários de licenciatura em escolas públicas do Rio Grande do Sul e narra alguns exemplos de intervenções dos alunos que, segundo o autor, são mal aproveitadas pelo/a estagiário/a em regência, pois essas intervenções parecem fugir do tema em discussão na classe; para não perderem talvez o controle do que foi planejado, nem o pouco tempo que têm, as perguntas são postergadas e não são respondidas. Entretanto, para Seffner, essas perguntas deveriam ser mais bem observadas e trazidas para a aula (SEFFNER, 2010)

Tais intervenções dos alunos evidenciam também que a escola, as aulas, o livro didático não são os únicos mediadores para formação do conhecimento histórico. Existem outros meios que abordam o passado e a História. Flávia Eloisa Caimmi, em “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?” cita Isabel Barca, que argumenta que:

(...) o meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a televisão, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve menosprezar. [...] é a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso

comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (BARCA *apud* CAIMMI, 2009, p. 70).

Voltando ao meu caso, mesmo sendo às vezes pego de surpresa pela aparente impertinência das perguntas dos alunos, procuro responder suas questões porque penso que essa seja uma de minhas funções como professor de História. Entretanto, chama a atenção o fato de que as perguntas muitas vezes não sejam de teor informativo, e sim mais de teor interpretativo, até ideológico: os alunos não querem saber sobre o evento nazismo, por exemplo, mas quais são suas implicações e relações com o momento político atual e os debates a ele relacionados. Para ilustrar o que quero dizer, em meio a uma aula sobre o *surgimento do Islamismo*, um aluno do sétimo ano repentinamente me perguntou se “o nazismo era de esquerda ou direita”.

Para reiterar os argumentos de Caimmi e Seffner, é importante dar atenção a essas intervenções. O ponto de partida deste trabalho reside justamente na inquietação com essa demanda dos alunos, com o trazer para sala de aula perguntas que parecem ter origem fora do saber escolar, ou pelo menos fora da vivência escolar. São questões que partem das percepções e inquietações que os alunos têm de todo seu entorno, inclusive aquele que é externo a escola.

Ao perguntar sobre onde leram ou viram temas como esses e o porquê de suas questões, os alunos comumente me informavam que tais assuntos provinham de canais do *Youtube* que acompanham. Assim, me dei conta de que a mediação que o *Youtube* pode estabelecer sobre o conhecimento de História talvez seja muito mais contundente que as outras mediações mencionadas por Isabel Barca. Há certos aspectos da intervenção dessa plataforma virtual que são tão influentes nessa nova geração de estudantes quanto foi a televisão nas gerações passadas.

A diferença mais evidente entre essas duas mediações pode estar no fato de que a plataforma *Youtube* possibilita uma autonomia de escolha sobre os conteúdos e temas que se quer acessar, enquanto a televisão oferece uma programação fechada e padronizada a que o espectador apenas assiste de maneira passiva. Desse modo, o *Youtube* oferece uma maior possibilidade de debate, pois os vídeos assistidos podem ser comentados, as pessoas podem questionar o comentário uma das outras, o vídeo pode ser compartilhado ilimitadamente, o que possibilita gerar uma rede de

discussões sobre determinado assunto – mesmo que estes debates estejam pautados em informações equivocadas.

Por terem a autonomia de optar pelo que querem ver, os alunos muitas vezes escolhem acessar, conhecer e debater aquilo que no seu contexto social e político tem sido objeto de disputas de discursos. No entanto, é possível que não se trate de uma escolha aleatória. Uma das questões a ser investigada nesta pesquisa é a hipótese de que a demanda dos alunos por determinados temas, bem como sua busca por determinadas plataformas *online*, seja induzida pelo *bombardeio* de assertivas difundidas nas redes sociais (como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*), sobretudo por meio dos *memes*, linguagem que se utiliza de imagens e textos que, combinados, propõem a síntese de uma questão complexa, utilizando-se de humor, ironia ou sarcasmo. Esse conjunto de plataformas e linguagens virtuais fazem parte do entorno do aluno e por isso elas também são pontos de referência da sua compreensão política, social e cultural.

O *Youtube*, apesar de ser uma plataforma virtual recente, é uma das mais acessadas pelos usuários da *Internet*, como se pode comprovar empiricamente. Os assuntos e informações disponibilizados são praticamente infinitos. De início, o site era apenas uma plataforma na qual era possível disponibilizar vídeos; atualmente, funciona como canal de cursos e de divulgações publicitárias dos mais diversos setores do mercado, é meio de distribuição da indústria do cinema e da música e oferece as mais diversas formas de entretenimento. O *site* possibilita a criação de canais, os quais nos últimos anos fizeram emergir os chamados *Youtubers*, produtores de conteúdos de temas variados – cinema, música, *games*, História, informática, entre outros –, que podem ser acessados e compartilhados por milhares de pessoas.

A expansão dessa plataforma de vídeos foi tão grande que ser *Youtuber* tornou-se uma profissão. Há muitas pessoas que trabalham como produtoras de conteúdo para o *Youtube* e são remuneradas por isso – em alguns casos (não poucos, inclusive), muito bem remuneradas. Não é necessária formação específica ou contrato trabalhista para tornar-se esse tipo de profissional, basta que seu vídeo seja interessante, ou carismático, o suficiente para alcançar milhares de visualizações. Um certo número de visualizações e de inscritos nesses canais atrai propagandas

publicitárias e automaticamente é remunerada pela *Google*, empresa que administra a plataforma.

Os *Youtubers* também são chamados de *digital influencers*, isto é, influenciadores digitais. Esse rótulo não é sem razão, visto que essas pessoas de fato exercem influência sobre seus espectadores. Desse modo, as opiniões e temas que eles abordam tornam-se mote de discussões e opiniões nas redes sociais e, em última instância, na imprensa e na esfera pública. Por esses aspectos, as intervenções dos alunos nas aulas não são apenas episódios de curiosidade, pois os temas trazidos por eles atualmente têm sido objeto de debates na imprensa, nos movimentos sociais, nas redes sociais, nos debates de caráter político-eleitoral, etc. Há um interesse político e social sobre temas específicos da História e os alunos os querem entender, saber o porquê do burburinho e participar das discussões.

As leituras feitas no ProfHistória durante as aulas de Teoria da História apontaram para algumas questões relacionadas à História pública e às disputas de memórias. Tais leituras jogaram luz sobre as questões que estão implícitas nas intervenções dos alunos durante as aulas. Os textos me fizeram querer pensar sobre como a *Internet*, em especial os canais sobre história no *Youtube*, estão influenciando ou *ensinando* os alunos/as, e o quanto estes suportes *competem* com a sala de aula, visto que aqueles são mecanismos de comunicação tidos como mais *agradáveis* e *divertidos*.

Os vídeos muitas vezes dão respostas diretas, rápidas e objetivas a questões complexas da disciplina, o que agrada e atrai o público. Entretanto, eu, como professor, ciente de minha responsabilidade com o ensino e aprendizagem dos alunos, tento mostrar que os temas de História não oferecem respostas simples. É preciso expor as subjetividades e as complexidades que envolvem os fatos, processos e personagens que são discutidos em aula, o que pode tornar a exposição menos *atrativa* e *divertida* que um vídeo do *Youtube*.

Muitos dos questionamentos dos meus alunos partiam do canal Nostalgia, criado por Felipe Castanhari em setembro de 2008. Esse canal possui muitos inscritos e seus vídeos abordam diversos assuntos; entre esses, há treze vídeos cuja temática são de História. Esta pesquisa, assim, pretende observar e analisar a influência que os vídeos do canal Nostalgia exercem sobre o conhecimento histórico dos meus

alunos a partir das abordagens de Castanhari sobre o passado e sobre a História, além de observar que disputas de memória estão postas no roteiro e argumento desses vídeos e refletir sobre como meus alunos e eu nos inserimos nessas disputas. Entre os treze vídeos sobre temas de História disponíveis no canal, selecionei quatro em específico: dois deles abordam a história do Brasil, cujos títulos são *500 anos em 1 hora* e *Regime/Ditadura Militar*, e outros dois sobre a *1ª e 2ª Guerra Mundial*. As escolhas desses vídeos não foram aleatórias, e sim porque muitas das perguntas feitas pelos meus alunos estão relacionadas a esses temas.

Ana Lima Kallás, em seu artigo “Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história”, observa um *boom* de “representações do passado por meio da memória e da história” na atualidade (KALLÁS, 2017, p.150). Kallás afirma que os usos públicos da história têm caráter político-ideológico e tendem a usar a História a fim de legitimar visões de mundo. Portanto, trata-se de um campo de disputas entre visões hegemônicas e contra-hegemônicas. A autora alerta que esses usos da História podem tornar-se um grande desafio por causa dos significados e efeitos que podem consolidar no presente e futuro. Um exemplo específico disso é abordado por Mateus Henrique de Faria Pereira, no ensaio “Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). Discorrendo sobre os desdobramentos da Comissão da Verdade e as guerras de memória estabelecidas a partir dos novos debates em torno do tema da ditadura militar, Pereira (2015) mostra como as discussões atuais sobre esse tema, não raro, pautam-se em abordagens frágeis e revisionistas, as quais relativizam ou negam os crimes cometidos durante esse período político (PEREIRA, 2015).

Nesse sentido, os questionamentos feitos pelos alunos durante as aulas de História sobre temáticas como escravidão africana, ditadura civil-militar brasileira e nazismo têm sua importância nos dias atuais por *também* estarem carregados de disputas de memória, visto os muitos debates sobre reparação, verdade e justiça que emergiram dos sujeitos históricos e dos grupos sociais diretamente implicados nesses períodos. No caso dos meus alunos, em particular, é provável que não saibam dessas disputas e das discussões que giram em torno delas, mas o fato é que estão constantemente querendo saber sobre esses temas e muitas vezes já estão munidos de uma *resposta*; assim, seus questionamentos são mais uma investigação sobre a minha *suposta opinião sobre o tema*.

Dito de outra maneira, as questões dos alunos fizeram-me perceber que as *guerras de memória* apontadas pelos autores são trazidas à sala de aula a partir da grande variedade de abordagens sobre temas históricos disponíveis na *Internet*. Elas estão nos vídeos e nos comentários que os seguidores dos canais do *Youtube* têm liberdade de expor. Não será possível abordar todos os aspectos, desdobramentos e alcance que os vídeos sobre temas de história exercem na sociedade, por isso o recorte propõe-se a analisar quatro vídeos do canal Nostalgia, investigando a narrativa, interpretações, correntes teóricas e demais discursos implicados nesses vídeos, bem como a investigação e análise da mediação que esses mesmos vídeos estabelecem sobre as noções de História de meus alunos.

O primeiro capítulo tratará da relação entre a História pública e o Canal Nostalgia, buscando entender como esse *novo* meio de divulgação do conhecimento histórico - a *Internet* e dentro dela os vídeos do Canal Nostalgia no *Youtube* - tem interferido nas minhas aulas de História na escola em que leciono. O segundo capítulo é dedicado a descrever toda a escola em que eu trabalho – a EMEF Marcílio Dias –, o seu entorno, a relação da comunidade escolar com seu espaço e quais são suas especificidades que facilitaram o desenvolvimento deste trabalho. Já no terceiro capítulo teremos a análise do Canal Nostalgia, bem como seu número de inscritos, quantos vídeos postados, quais temas são abordados, tudo isso de maneira mais genérica, uma análise mais aprofundada de quatro vídeos está na seção: Nostalgia HISTÓRIA. Por fim, a parte propositiva desse trabalho será uma sugestão de roteiro de análise de vídeos de história encontrados na plataforma do *Youtube*.

## Capítulo 1: Conhecimento histórico escolar e meios digitais

A relação dos alunos com os recursos digitais e virtuais não são objeto dessa pesquisa por acaso. Tendo em vista que, associado às reflexões e proposições teóricas da bibliografia que dá suporte a esse trabalho, bem como a conjuntura que possibilita a existência de um canal no *Youtube* como o Nostalgia, reflete um contexto recente, novo, que de maneira imediata e urgente demanda problematização e análise sobre o papel do professor/pesquisador de História nesse turbilhão que a *Internet* e seus desdobramentos impõem. Por isso, é importante pensar sobre as relações entre pesquisa histórica e meios digitais, conhecimento histórico e sua difusão, redes sociais/canais de comunicação *online* e suas intervenções na escola e na história escolar. Essas relações precisam estar postas antes de se pensar a influência de um canal do *Youtube* na construção do conhecimento histórico dos alunos.

Em torno da importância da relação entre o uso da *Internet* e as pesquisas de história nos dias atuais, André Pereira Leme Lopes, em seu artigo “Virada digital? Pesquisa histórica no ciberespaço”, descreve um dos caminhos que os historiadores trilharam no que tange à realização da investigação histórica (metodologias, suportes de leitura e escrita, lugares onde buscavam e buscam suas fontes) até o surgimento do computador e o da *Internet*, além das implicações positivas e negativas que esses suportes trouxeram para a realização de suas pesquisas. Como mostra o autor, os historiadores sempre interessaram-se em relatar os acontecimentos de sua realidade, dando substância a essa análise através da observação e testemunho. Além disso, os documentos foram validando a sua escrita (LEME, 2018, p.137), ainda que a pretensão de neutralidade no relato da *realidade* e dos acontecimentos, por muito tempo pressuposta no método dos historiadores, tenha sido duramente criticada por pesquisas feitas nas áreas de Filosofia e Teoria da Literatura:

(...) a Filosofia e a Teoria Literária afirmaram que a linguagem não era neutra e, portanto, seu uso pelos historiadores interferia em seus objetos, em seus procedimentos e em toda uma série de questões que eram pressupostos do método histórico (LEME, 2018, p. 138).

No século XX, o *problema* da narrativa histórica foi enfrentado também pelos historiadores, que procuraram resolver a questão da impossibilidade de neutralidade

da linguagem e sua interferência no objeto.<sup>1</sup> Para Leme (2018), a questão só se resolve com a revolução que ocorre na Filosofia da História, a qual proporcionou uma virada linguística que se tornou fundamental para as pesquisas contemporâneas. Sem entrar nesse debate longo e complexo, interessa aqui notar que a menção de como os historiadores comportaram-se e enfrentaram questões metodológicas em suas pesquisas, esse é o caminho que esse autor traça para apontar um atual desafio dos historiadores: a entrada de equipamentos eletrônicos nas salas de aula (computador, celular, *tablet*) e o uso da *Internet*. Isso mudou completamente a forma de como os alunos lidam com a pesquisa, principalmente quando deixaram de procurar bibliotecas para fazer suas pesquisas por meio da *Internet*.

O uso do computador e da *Internet*, hoje, tornou-se algo imprescindível para o historiador. Mesmo que ele (nós) desconfie (desconfiemos) de alguns usos e implicações dessa mídia, tanto a pesquisa quanto a difusão do conhecimento histórico-historigráfico são amplamente possibilitadas e/ou feitas de maneira digital. Segundo Leme (2018), um fator importante e positivo desse processo é que o meio digital proporcionou para os historiadores e cientistas de outras áreas o acesso a uma quantidade enorme de documentos que foram digitalizados e que podem ser encontrados na *Internet*. Porém, mesmo com essa quantidade enorme de documentos disponíveis para acesso, já se discutem os impactos e as consequências que isso traz para os pesquisadores e como eles lidam com essa nova forma de buscar fontes para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Vários órgãos governamentais, como Arquivos públicos, o Congresso Nacional e bibliotecas disponibilizam diversos documentos escaneados, que podem ser encontrados em seus endereços digitais, popularmente chamados *sites*.<sup>2</sup> Porém, o “boom” de informações encontradas nos diversos sítios digitais geram alguns questionamentos, por exemplo: como separar o que é *bom* ou *ruim* na *Internet*? Como se organizar diante de tantos sítios disponíveis? Como encontrar bons arquivos sem constantemente ser levado a informações erradas ou desinteressantes? (LEME, 2018,

---

1 Como lembra Leme (2018, p. 138), algumas das principais obras nessa linha são as de Hayden White, *Metahistory: the historical imagination in 19th-century Europe* (1973); Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire: essai d'épistémologie* (1971) e Michel de Certeau, “L'écriture de l'histoire” (1975) ; além dos artigos “Le discours de l'histoire” (1967) e “L'effet de réel” (1968), do teórico da literatura Roland Barthes.

2 A Biblioteca Nacional, por exemplo, disponibiliza gratuitamente a qualquer pesquisador conectado à internet mais de 1,5 milhão de documentos em seu projeto BNDigital (<http://bndigital.bn.br/>).

p. 145). Segundo o autor, sem problematizar essas questões, o papel do historiador na realização de uma pesquisa não mudaria muito, pois só transferiria a busca de fontes do espaço físico para a *Internet*.

Porém, é necessário discutir essas questões que Leme (2018) propõe em seu artigo, visto que meus alunos/as não são historiadores, mas constantemente são estimulados a fazer pesquisas e, como todos nasceram no século XXI, a *Internet*, para eles, é o espaço principal, por excelência, para a realização de pesquisas para seus trabalhos escolares. Ou seja, as questões mencionadas acima sobre os usos dos recursos digitais também colocam-se para os/as alunos/as, pois mesmo nas escolas que possuem biblioteca (ou, no caso das escolas municipais de São Paulo, a chamada Sala de Leitura), nas quais os alunos podem levar livros para casa, dificilmente um aluno pega emprestado livros que o auxiliariam em uma pesquisa para a disciplina de história, por exemplo<sup>3</sup>. Já a sala de informática é bastante solicitada pelos alunos, tanto nos momentos das aulas específicas desse espaço, previstas no currículo, como em outros horários, para fins de pesquisa de algumas disciplinas escolares. Por esse motivo, pensar nas questões que emergem do uso dos recursos digitais e da *Internet* são importantes para auxiliar o professor-pesquisador que lida tanto com os próprios usos que faz desses recursos, quanto com as demandas de seus alunos na realização de pesquisas.

Hoje, é praticamente impossível realizar uma pesquisa, seja sobre qual tema for, sem uso da *Internet* para a busca de informações. Mesmo que essa não seja a única fonte de pesquisa, dificilmente alguém irá prescindir dessa ferramenta, que conta com mais de 1,7 bilhão de *websites* ativos<sup>4</sup>. Por esse motivo, se não existisse uma ferramenta de pesquisa seria praticamente impossível encontrar qualquer coisa na *Internet* – e a ferramenta mais utilizada para busca hoje, sabemos bem, é o *Google*.

Leme (2018) faz menção a uma pesquisa feita com historiadores sobre como eles buscam informações na *Internet*. O resultado revelou que a maioria dos historiadores *busca* informações acerca de elementos, itens ou objetos a partir de

---

3 Na rede municipal de São Paulo, as Sala de Leitura são abastecidas sobretudo com livros de literatura. Ainda assim, estão disponíveis muitas coleções e obras classificadas como paradidáticos, mas que também não são muito utilizados como fonte ou referência de pesquisa.

4 Número total de *websites* ativos, disponível em: [www.internetlivestats.com/total-number-of-wbsites/](http://www.internetlivestats.com/total-number-of-wbsites/)  
Acesso em 18 de maio de 2020.

outras referências encontradas em livros, artigos, notas de rodapé, o que leva a registros mais diretos ou pertinentes ao que se procura (CHASSANOFF *apud* LEME, 2018, p.147). Porém, a possibilidade que as ferramentas de busca na *Internet* oferecem de pesquisar sobre praticamente qualquer coisa e obter resultados, implica o fato de que, ao fazer buscas mais genéricas, você provavelmente irá deparar-se com um número enorme de informações.

Se a seleção dessas informações pode ser trabalhosa e exaustiva para o historiador, imagine para o aluno que está em processo de ensino aprendizagem e que tem um prazo curto para entregar sua pesquisa. Por esse motivo, os alunos tendem a selecionar as informações encontradas nos primeiros sítios que aparecerem, os quais nem sempre serão os que possuem os melhores artigos, ou os mais confiáveis do ponto de vista metodológico. Leme (2018), explica como o *Google* indexa as informações quando se faz uma busca por essa ferramenta, apontando, com as palavras da própria plataforma, como os resultados podem ser bastante genéricos:

Você quer uma resposta, e não bilhões e páginas na Web. Por isso, os sistemas de classificação do *Google* organizam centenas de bilhões de páginas no índice de Pesquisa [...]. Esses sistemas de classificação são compostos por uma série de algoritmos que analisam o que você está procurando e que informações devemos exibir. [...]. Esses algoritmos analisam centenas de fatores diferentes para tentar exibir a melhor informação que a web pode oferecer, desde o frescor do conteúdo ao número de vezes que seu termo de busca aparece e se a página oferece uma boa experiência ao usuário. Para avaliar a confiabilidade e a autoridade no assunto, buscamos sites que muitos usuários parecem valorizar para consultas semelhantes. Se outros sites proeminentes sobre o assunto, mantêm links para a página, isso é um bom sinal. (COMO..., *apud* LEME, 2018, p.148)<sup>5</sup>.

Como essa explicação não esclarece todo o processo de seleção e não temos como saber exatamente como o *Google* indexa as informações buscadas nessa ferramenta, Leme (2018) apresenta algumas experiências feitas por professores fora do Brasil e no país em anos diferentes, com o intuito de encontrar uma lógica de indexação do *Google*. O interessante desses experimentos são os resultados

---

5 Como funcionam os algoritmos da Pesquisa. Disponível em:

< <https://www.google.com/search/howsearchworks/algorithms/>>

encontrados por esses professores, principalmente as semelhanças obtidas após suas buscas.

No primeiro caso, foi solicitado que professores buscassem suas próprias pesquisas. No resultado, apareciam o sítio da Wikipédia, sítios educacionais, anúncio de vendas, mas o que estavam buscando propriamente não era encontrado. No segundo caso, uma professora escolheu um tema específico, a Batalha de Iwo, que resultou em um sítio de produções coletivas sobre essa temática (sítio semelhante ao Wikipédia); entre seus autores havia historiadores profissionais, que, no entanto, não apareciam como figuras significativas ou como autoridade sobre o tema. A conclusão de Leme é a seguinte:

De maneira geral, nesses resultados, a história estava sendo apropriada e produzida de forma coletiva por múltiplos agentes (tanto os criadores do sítio, quanto seus visitantes-contribuintes). Os historiadores ditos profissionais apareciam na amostra, mas não eram, de maneira nenhuma, mais proeminentes ou preeminentes. Como alertou Poe, ‘amadores’ passaram a publicar suas próprias versões e visões da história, a partir de suas próprias motivações e interesses. (LEME, 2018, p. 149).

É curioso pontuar que as apropriações, as versões arbitrárias e a indiferença com os profissionais ou especialistas das áreas são aspectos próprios, comuns dos meios virtuais de comunicação – sejam as redes sociais, sejam os sítios de produção coletiva, sejam a área de comentários. O ambiente cibernético ultrapassa a ideia do leitor intérprete ou do leitor que simplesmente apropria-se da leitura. Trata-se de uma produção de conteúdo sem critérios e de alcance imensurável. O canal Nostalgia é um exemplo, não pela construção do roteiro de seus vídeos propriamente – visto que existe um cuidado na elaboração e embasamento de seu conteúdo –, mas pela intervenção direta que os comentários dos usuários, bem como os assuntos e discussões vigentes nas “redes”, exercem sobre a escolha dos temas e dos argumentos nos vídeos.

De volta à pesquisa relatada por Leme (2018), sobre os procedimentos de pesquisa no *Google*, no terceiro caso a experiência foi feita com pesquisadores brasileiros. Os temas pesquisados foram: semana de 22, Inconfidência mineira, Guerra do Paraguai e Batalha de Iwo Jima. Constatou-se que os resultados foram semelhantes: as primeiras páginas eram o sítio da *Wikipédia*, sítios educacionais

(infoescola.com, Suapesquisa.com, BrasilEscola.com, etc.), jornais e revistas (O Globo, Folha de São Paulo, Veja) e vídeos do sítio do *Youtube* (LEME, 2018, p. 149).

Essas experiências feitas em lugares diferentes, em anos diferentes e com resultados parecidos podem evidenciar os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos, visto que costumam usar como referência principal a Wikipédia e demais páginas citadas (infoescola.com, Suapesquisa.com, BrasilEscola.com, etc.) como as primeiras oferecidas pelo *Google*. Por esse motivo, como professores vemo-nos impelidos a orientá-los a pesquisar mais, buscar outras fontes para compará-las com os textos encontrados nos sítios digitais, embora os recursos da *Internet* sejam vistos pelos alunos como o *espaço* no qual se encontra tudo – portanto, se “está ali pode-se confiar”, ainda mais se os sítios exibem o termo “escola” em seu endereço eletrônico.

Essa breve explanação de como funciona o mecanismo de busca mais utilizado no mundo, o *Google*, acaba por implicar para nós professores/pesquisadores a necessidade de incentivar os alunos em ampliar o radar de buscas, ir um pouco além das respostas mais populares, ou imediatas, que os resultados oferecem.

Vivemos um tempo em que os meios de comunicação expandiram-se, proporcionando o surgimento de novos meios de adquirir informação, principalmente através da *Internet*. Por isso, penso que é importante entender como essas novas demandas, decorrentes do mar de informações disponível em redes sociais, *blogs*, *sites* e outras plataformas digitais, incidem na produção do conhecimento histórico e na forma como os professores lidam com isso. O poder dessas novas mídias é crescente: nos últimos anos, pudemos verificar o quanto elas podem influenciar em processos eleitorais, guerras e diversas questões políticas ao redor do mundo. Por isso, as informações, debates e disputas chegam constantemente às salas de aula.

Essa massa de informações que, em alguns casos, pode produzir conhecimento histórico, ainda que fora da academia, podem ser entendidas como História pública. Mesmo que essa definição não seja um consenso entre os historiadores, de maneira geral essa abordagem liga-se ao trabalho do historiador fora da academia, a fim de difundir o conhecimento histórico para que um grande público, leigo, entenda e participe da construção desse conhecimento. Entre nós, há duas obras importantes que tratam sobre essa forma de divulgação do conhecimento histórico: *Introdução à História Pública* e *História Pública no Brasil: sentidos e*

*itinerários*. Na apresentação do livro *Introdução à História Pública*, as autoras Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai definem:

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. (ALMEIDA e ROVAI, 2011, p.07).

Jill Liddington, em seu artigo “O que é História Pública? Os públicos e seus passados”, faz um panorama sobre o surgimento da produção da história pública. Nos EUA, ela surge como possibilidade de trabalho: uma vez que os recém-formados em História não conseguiam manter-se na academia, era necessário buscar outros espaços, como museus, cinemas, televisão, rádio, entre outros locais, para atuarem. Apesar das críticas de outros historiadores às atuações desses profissionais – por estes receberem financiamento de grupos privados para a realização de um projeto de pesquisa, o que talvez tirasse a autonomia e a criticidade que um historiador tem que ter –, a história pública foi consolidando-se com a implantação de cursos que endossavam essa proposta nos programas de pós-graduação (LIDDINGTON, 2011).

A autora narra que os historiadores da Austrália também fizeram críticas à forma como a história pública vinha sendo produzida nos EUA, embora também houvesse ali a preocupação com a empregabilidade dos historiadores. Na Austrália, a história pública engajou-se na política, não se limitando às discussões teóricas, visto que diversos historiadores foram a tribunais testemunhar a favor da preservação de áreas que eram reivindicadas por comunidades locais. Por fim, na Inglaterra a história pública começa a ter força a partir do exemplo da Austrália, quando os historiadores públicos passaram a engajar-se em questões de memória e patrimônio.

Liddington (2011) considera que, ainda que o conceito de história pública seja nebuloso – pois é tomado de maneira específica nos diversos locais de sua produção –, é fundamental a expansão do acesso do público às discussões sobre o passado. É importante que os trabalhos feitos pelos historiadores sejam cada vez mais acessados de forma ativa por uma audiência cada vez maior. A autora também argumenta que os trabalhos de história pública devam ser colaborativos e que os espaços como televisão, jornais e cinemas ocupados por esses historiadores. O trabalho que os historiadores públicos exercem nesses locais, de forma colaborativa, exige que eles

tenham de atenuar rigor crítico de sua produção, já os outros profissionais como roteiristas, produtores entre outros, interferirão diretamente na produção com o intuito de alcançar a maior audiência possível.

As definições de Gerald Zahavi (2011) sobre história pública também contribuem com as explicações sobre as diversas produções de história para grandes públicos. Em “Ensinando História pública no século XXI”, o autor também a define a como produção que explora e apresenta o conhecimento histórico para além dos espaços acadêmicos. O autor considera que hoje esses trabalhos podem ser amplos, criativos, provocantes e empolgantes, pois existem diversas possibilidades de pesquisa e divulgação nesse campo. Segundo o autor, a história pública é:

uma arena de disputas vigorosas, na qual adversários ideológicos lutam pelo legado, patrimônio e memória de acontecimentos ocorridos há muito tempo ou há pouco tempo, que ainda estão se desdobrando (Zahavi, 2011, p. 53).

Ao explicar os programas de formação de historiadores públicos, Zahavi (2011) afirma que existem três motivos principais que explicam o interesse de jovens estudantes e historiadores pela história pública: “para reverenciar”, classificada pelo autor como “história comemorativa”; “para esclarecer”, classificada como “história educacional” e “para empoderar e politizar”, isto é, uma história engajada ou ativista (Zahavi, 2011, p. 54). Essas três motivações, segundo a autor, permeiam todos os projetos informais de história pública, entretanto, o autor argumenta que

Quaisquer que sejam as concentrações adotadas por um programa de história pública, a pedagogia também deveria se envolver com alguns dos temas e das questões político-ideológicas fundamentais subjacentes às guerras e batalhas culturais travadas periodicamente no espaço público. (Zahavi, 2011, p. 56)

Nesse sentido, penso que a produção do canal Nostalgia parece ir ao encontro dessa proposta ao produzir vídeos sobre temas da História discutidos tanto na história escolar quanto nos meios acadêmicos com o intuito de esclarecer o que se chamaria história educacional. Não por acaso, em seus vídeos ele afirma que os internautas aprenderão sobre o assunto em questão “de forma diferente da que foi ensinada na escola”.

Postas essas definições, emerge a seguinte questão: os vídeos sobre história do canal Nostalgia podem ser entendidos como história pública, – visto seu alcance e finalidade explícita de abordar temas da História de maneira menos acadêmica ou

escolar, por isso acessível - mesmo que o criador e roteirista do canal não seja historiador? Penso que sim, por dois motivos: primeiro, porque meus alunos entendem assim ao assistirem aos vídeos e levarem, a partir deles, questões para aula de História, pois os classificam como meio de divulgação do conhecimento histórico. Segundo, porque alguns vídeos de História contam com a participação de um historiador profissional.

O historiador que participa é Caio Vinicius Mattos, formado em história pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-graduado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (FONTOURA, 2020, p.49). Essa participação aparece de algumas maneiras nos vídeos. Na maior parte o nome dele aparece entre os roteiristas, porém tem vídeos que, além disso, Castanhari o evoca colocando a foto do Mattos na tela. Nos vídeos analisados isso ocorreu duas vezes, uma para agradecer sua ajuda (vídeo da Primeira Guerra Mundial) e outra para validar sua fala (Regime/Ditadura Militar). Além dessas formas, em dois outros vídeos, em sua ficha técnica, seu nome que aparecia entre os roteiristas tinha também a função historiador (vídeos Segunda guerra Mundial e Fascismo) associada. Nesse último, aparece o nome de mais duas historiadoras, que são mencionadas no vídeo, aparecendo, então, os três.

Apesar de considerar que os vídeos do canal Nostalgia são produções de história pública é preciso fazer algumas ressalvas quanto a essa produção, justamente porque ela não tem, necessariamente, compromisso com as metodologias do conhecimento histórico, seja escolar, seja acadêmico. Por tratar-se de um canal de entretenimento, sua prioridade é o interesse da audiência e suas demandas, não o conhecimento em si. Justamente por isso, suas narrativas não podem escapar a uma análise crítica que considere as especificidades dos mecanismos e finalidades dessa produção, haja vista as reflexões que se fazem a partir de outras linguagens que se valem da história para comunicar um tema, como a literatura, o teatro, as artes plásticas, entre outras. Essas linguagens são importantes e pertinentes para a produção do conhecimento histórico, contudo, quando a finalidade principal delas não é a História, esse conhecimento precisa ser relativizado pela abordagem metodológicas dessa disciplina.

A influência e uso de produções audiovisuais que apresentam temas históricos com fins educativos não é uma novidade. No artigo “Cinema, educação e história

pública: dimensões do filme Xica da Silva”, Rodrigo de Almeida Ferreira (2011), explana que o uso de vídeos na educação no Brasil remonta aos anos 1920. Getúlio Vargas, em 1932, regulou a produção e a exibição de filmes, estabelecendo uma censura que obrigava as salas de cinema a exibirem filmes brasileiros. Em 1937, Vargas criou o INCE (Instituto Nacional de Cinema), que, segundo Ferreira (2011), foi criado para promover e orientar a utilização da cinematografia como processo auxiliar do ensino. Esse órgão durou 40 anos e foi importante para a produção de filmes educacionais, bem como para preparar os professores para seu uso em sala de aula.

O INCE foi substituído pelo INC em 1966 e os filmes educativos continuaram a ser produzidos. Em 1969, o governo militar criou a EMBRAFILME, que dava suporte ao INC na produção dos filmes. Com passar do tempo, o INC foi ficando dependente da EMBRAFILME, o que levou à sua extinção, em 1975. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) – resultado do processo de redemocratização do país durante as décadas de 1980 e 1990 – orientavam sobre o uso do cinema como recurso pedagógico, principalmente na disciplina de História (FERREIRA, 2011, p. 213).

Em suma, o uso de uma ferramenta audiovisual, como um filme de ficção, documentário ou vídeo educativo, é parte tradicional do planejamento do professor; é uma prática que tem historicidade e permanência. Existem vários projetos de sequência didática que sugerem o uso do cinema e de vídeos de conteúdos escolares como ampliação das reflexões de conteúdos de história. Mesmo quando a seleção de um filme a ser exibido se faz a partir de uma escolha coletiva, e não apenas do professor, esses recursos audiovisuais são planejados e utilizados de maneira conjunta com as aulas expositivas e a participação dos alunos para fim da construção do conhecimento histórico.

Os vídeos do *Youtube*, por sua vez, são *trazidos* para sala de aula por um caminho totalmente diferente. No caso das minhas aulas, os vídeos do canal Nostalgia não foram exibidos durante a aula, bem como não foram discutidos a partir de um planejamento. Outra diferença importante está na forma como os alunos apropriam-se desses vídeos, pois essa apropriação não está mediada pelas metodologias do ensino de história escolar. Por isso, muitos alunos não trazem dúvidas para sala, e sim certezas elaboradas a partir do que assistiram nos vídeos. Essas certezas, muitas

vezes construídas a partir de informações erradas e/ou interpretações peculiares do passado, geram certa tensão: o que os professores expõem em aula pode ser tomado como *errado* ou como simples *opinião*. Essa atitude de colocar a exposição do professor em xeque ocorre por dois motivos: a desvalorização da figura do professor na sociedade brasileira e o papel secundário que ele ocupa nessa nova conjuntura onde os meios de comunicação *ensinam* e têm mais *credibilidade* que os professores ou mesmo os profissionais acadêmicos.

O artigo de Jurandir Malerba “Os historiadores e seus públicos: Desafios ao conhecimento histórico na era digital”, contribui para analisar essa atmosfera de desconfiança sobre o que diz o professor e o que narram os vídeos. No início de seu artigo, Malerba (2017) levanta a questão sobre *para quem* os historiadores escrevem, indagando se não nos afastamos do grande público e falamos apenas para nossos pares.

Desde sua institucionalização universitária, mas principalmente ao longo do século XX, a profissionalização da história procurou identificar-se a um cânone científico, uma história próxima dos métodos de outras ciências sociais, menos anedótica e mais analítica, como sociologia e antropologia. Uma história que procurava evitar o anacronismo e utilizar de maneira séria e profunda o método crítico e os documentos dos arquivos. No esforço de se fazer história da história uma ciência social, porém, perdemos muito da nossa ligação com a literatura. (MALERBA, 2017, p. 01).

O autor diz que para pensar sobre o problema ‘para quem os historiadores escrevem’ (MALERBA, 2017, p. 01) e identificar quais públicos que consomem suas pesquisas, é necessário discutir três questões fundamentais:

[...] a relação historiador/historiografia/público há de ser colocada em perspectiva histórica, no sentido de que tanto os sujeitos desse tripé quanto os meios (as mídias) de sua conexão variaram em cada tempo/espaço considerado. Em segundo lugar, no contexto dessa relação nos dias atuais, o advento dos meios digitais, nomeadamente a *Internet*, alterou dramaticamente os elementos constituintes do trinômio. Por fim, nesse quadrante, em que a prática historiadora extravasa para além dos circuitos institucionais tradicionais de tal modo a questionar o próprio sentido da história como disciplina acadêmica, a reflexão sobre o papel social do historiador impõe-se com fragosa urgência. (MALERBA, 2017, p. 03).

Em suma, há que se pensar: a relação historiador/historiografia/público em contextos específicos; as alterações que os meios digitais estabeleceram nessa

relação, a urgência de uma clareza quanto ao papel social do historiador diante dessas mudanças.

Quanto à relação historiador/historiografia e o público, Malerba levanta questões importantes para as análises que se fizeram durante essa pesquisa. A primeira delas é, sem dúvida, de ordem ética, sobre a responsabilidade do historiador:

Mas, hoje, quem é o historiador? O profissional acadêmico treinado na universidade cada vez mais especializado que escreve para seus pares em revistas indexadas e ranqueadas, o diletante amador que escreve em seu blog ou o escritor leigo de história de *best seller*? (MALERBA, 2017, p. 3).

Como nota Malerba (2017), seguindo estudos sobre a história da historiografia e a história do livro e da leitura, desde o século XIX, ao menos, as produções historiográficas passam principalmente pela “mídia livro”, o que traz à tona o problema da recepção. Ainda que existam muitos trabalhos sobre a relação autor/leitor, a problemática que propõe investigar “como os textos mudam as mentes e as vidas dos leitores comuns (não profissionais) (MALERBA, 2017, p. 05), ainda não pôde ser bem explorada pelos estudiosos – pois, de fato, é um desafio. Algumas questões permanecem: como o público, principalmente o “público leigo”, acessa, compreende ou se apropria da leitura de textos historiográficos? Essa leitura exerce mudança direta em seu modo de pensar e enxergar o mundo? Por mais que responder essas questões seja complexo, obter essas respostas é importante, pois contribuiriam com historiadores no sentido efetivar a função social do seu trabalho e então finalmente superar as fronteiras que muitas vezes nos separam do público leigo, afastado dos acadêmicos e dos cânones escolares.

Os objetivos desta investigação não tratam da história da leitura, nem da relação entre textos históricos e seus leitores; entretanto, busca investigar a relação dos alunos da EMEF Marcílio Dias com o conhecimento histórico escolar, o qual é mediado pelas aulas de história e agora, eventualmente, pelas narrativas dos vídeos do canal Nostalgia. Por isso, pensar os aspectos da relação historiografia/público é fundamental.

As questões iniciais de Malerba (2017) sobre a responsabilidade do historiador e sobre a produção historiográfica – “quem é o historiador; o que é historiografia; qual historiografia? ” (MALERBA, 2017, p. 03) – demandam que tais indagações se

estendam a produções como as do canal Nostalgia: o que se produz nesse meio é conhecimento histórico? Se é conhecimento histórico, está contido na historiografia? Se a história não é monopólio do historiador (e não é), qual é então a metodologia que circunscreve o tipo de produção como a do canal Nostalgia? Essas questões são difíceis de responder e talvez não possam ser categoricamente definidas, contudo elas precisam ser feitas como parte da problematização do processo de construção do conhecimento histórico escolar dos alunos, objeto desse estudo.

Malerba (2017), mesmo pontuando a necessidade de se aprofundar os estudos sobre a recepção da produção historiográfica pelo leitor comum, indica que a relação historiador/historiografia/público nas últimas décadas sofreu grande alteração, principalmente no que se refere ao consumo de história por uma audiência maior. Nesse contexto surge a história pública, conceito que, para o autor, está envolto em uma grande área cinzenta que gera alguns questionamentos:

A história é “pública” porque sua produção saiu da tutela acadêmica e passou a ser largamente praticada por leigos, amadores, diletantes? Ou ela é pública pela dimensão da audiência que é capaz de atingir – e que cresceu exponencialmente nas três décadas? (MALERBA, 2017, p. 10).

As duas questões têm como cerne a larga audiência. Para o autor, essas produções são desdobramentos, sobretudo, do surgimento e ampliação de novas mídias de acesso e divulgação, como a *Internet*. Os vídeos do canal Nostalgia poderiam ser categorizados nas duas questões, visto que suas produções buscam fugir da tutela acadêmica e alcançam grande audiência. Mas, antes de analisar ou classificar esses vídeos é preciso pontuar alguns pressupostos de Malerba (2017) que podem corroborar a análise. O primeiro ponto é definir se história pública é simplesmente uma produção não acadêmica, que busca larga audiência, ou se ela é um tipo de produção historiográfica, que também busca ampliar audiência, mas atrelada à responsabilidade da produção do conhecimento histórico. Isto é, ainda que ocasionalmente não seja produzida por um historiador se pauta na historicidade do método e teoria da História, portanto tem responsabilidade com o conhecimento histórico que produz e quer divulgar.

Parece-me que a segunda definição seja pertinente, embora Malerba (2017), ao afirmar que as definições de história pública sejam cinzentas, faça a seguinte ressalva em nota de rodapé:

A questão da formação de praticantes da história pública eu abordei (...) destacando a diferença essencial entre o que ocorre em todos os lugares em que se pratica a história pública, como nos Estados Unidos, Inglaterra ou Austrália, onde os *public historians* são profissionais treinados na universidade e no Brasil, onde a presença de leigos nessa atividade é regra. (MALERBA, 2017, p. 10, nota 19).

A partir das definições e ressalvas de Malerba (2017), pode-se dizer que o canal Nostalgia até pode ser classificado como história pública, porém sempre acompanhado de ressalvas. Felipe Castanhari, criador e roteirista do canal, não se coloca como profissional responsável por divulgação do conhecimento histórico, o canal em si não foi criado com o objetivo de produzir conteúdo de História. Os treze vídeos sobre História são mais um elemento da ideia de falar sobre o que pode causar *nostalgia* – não porque os temas históricos abordados possam causar esse sentimento, mas porque podem significar um olhar para o passado. E, melhor dizendo, *um tipo específico de olhar para o passado*, o qual não é descompromissado ou *neutro*, e sim repleto de implicações para a compreensão histórica.

(...) passei a madrugada inteira dentro do youtube (...) fui para o youtube para o entretenimento. Vamos assistir. Então eu fiquei lá vendo a abertura do Dragon Ball, do Pokémon, do Cavaleiros do Zodíaco... só coisa da hora, sentindo aquela nostalgia gostosa. Foi quando me surgiu o pensamento: seria bacana se existisse um canal do youtube que postasse sobre essas coisas da minha infância. Eu gostaria de assistir. Aí eu falei: pô vou procurar. Vai que tem? Vai ser maneiro. E foi quando eu descobri que ninguém tinha pensado nessa porra ainda. (narrativa de Castanhari sobre o porquê e como criou o canal no vídeo intitulado “A verdadeira e vergonhosa HISTÓRIA do Canal Nostalgia”(CASTANHARI, 2016)

Como trata-se de um canal no Youtube com mais de 13 milhões de inscritos, as demandas desses milhões de pessoas são urgentes para a programação do canal. A escolha dos temas sobre história provavelmente não foi feita de maneira aleatória, visto que suas datas de publicação coincidem com discussões vigentes em redes sociais, promovidas sobretudo por disputas políticas resultantes do processo de polarização no país, desde as manifestações de 2013, além de outras temáticas ligadas a eventos massivamente noticiados na imprensa, como a *guerra na Síria*.

O segundo desdobramento das transformações da relação do historiador com seu público apresentado por Malerba (2017), diz respeito às mudanças providas pelo advento dos meios digitais. A *Internet* ampliou a audiência e, portanto, modificou as relações com o público, conforme mencionado acima. A *Internet* promoveu essa

ampliação também porque possibilitou a qualquer pessoa ter acesso a fontes com mais facilidade. Hoje, dentro da sua própria casa, tendo computador e acesso à *Internet*, podemos conseguir acessar as mesmas fontes que um historiador – historiador que outrora, para consegui-la, precisava viajar para outros Estados, outro país ou, na melhor das hipóteses, deslocar-se até uma biblioteca ou um arquivo de sua cidade<sup>6</sup>.

Outro fator importante que o autor salienta é que a *Internet* também tornou-se um espaço no qual as pessoas passaram a produzir e discutir sobre o passado, ao mesmo tempo em que o consumo por história aumentou. Em suas palavras,

A história não mais, nem preponderantemente, se produz na academia; muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases de produção e circulação das narrativas sobre o passado. (MALERBA, 2017, p. 11).

O autor também mostra que a *Internet*, ao mesmo tempo que ampliou abundantemente a audiência, permitiu subverter as produções e circulações de narrativas do passado, conforme mencionado anteriormente. Assim, o historiador, ao se utilizar dessa tecnologia a partir de velhas práticas, é posto diante do

questionamento de objetivos e métodos consolidados dentro do ofício, assim como das formas narrativas. Por exemplo, a *Internet* expandiu vertiginosamente a audiência; mas, mais que isso, a *Internet* ampliou – ou implodiu – o conceito de “autoria”; assim como seu advento colocou em xeque os modelos de legitimação do conhecimento e autoridade (MALERBA, 2017, p. 11).

Essa possível implosão do conceito de “autoria” e a problemática sobre o lugar do conhecimento e da autoridade científica e profissional podem jogar luz sobre o *porquê* do questionamento dos alunos durante as aulas. As perguntas sobre assuntos que não estão sendo debatidos, mas foram retirados dos canais do *Youtube*, demonstram que há o interesse pelos temas históricos, porém não pelo desejo de “aprender” mais sobre o assunto e sim para verificar se eu, professor, concordo com o que eles assistiram ou não. A autoridade sobre aquele assunto não é necessariamente o professor de história ou o livro didático, mas aquele que o faz ter acesso a uma discussão vigente, seja pela linguagem empregada (cinema, televisão,

---

6 Sem mencionar, obviamente, que o processo incluía *também* seguir protocolos de consulta, manuseio, trato e crítica do material.

vídeos), pela mídia utilizada, pela proximidade de discurso ou pela proximidade de geração.

Com isso, também inverte-se a ordem habitual da difusão do conhecimento histórico, que tem o historiador como produtor e os *leigos* como consumidores. É certo que muitas vezes, nos meios virtuais e impressos em que a história é produzida por leigos, os historiadores estão *presentes* como consultores e/ou como expositores ou debatedores, não necessariamente, porém, para afirmar a sua autoridade profissional, e sim como um auxílio para uma narrativa construída anteriormente, uma espécie de *habeas corpus* para possíveis críticas que o interlocutor/autor da narrativa possa receber de sua audiência.

Essas mudanças na relação entre historiador e público decorrentes das possibilidades da *Internet* trazem consigo a reflexão sobre ser uma autoridade no que se refere a falar do passado. Malerba (2017), percebe que:

O discurso da autoridade não cola bem no mundo real – muito menos no mundo virtual. Além disso, a web parece configurar-se numa espécie de esfera pública que dispensa qualquer “validação” formal ou atestado de competência para uma interpretação particular do passado. Nesse ambiente imune ao discurso da autoridade, parece crucial que os historiadores busquem não apenas o avanço do conhecimento, mas também entender como esse conhecimento vem sendo testado e negociado (MALERBA, 2017, p. 13).

Nesse *novo* ambiente digital no qual os historiadores procuram inserir-se de alguma forma, vemos o crescente número de *websites*, *blogs*, *canais no Youtube* que, dentre seus assuntos, abordam temas da história sem a participação de um historiador. Esse pode ser um grave problema, pois pode gerar consequências como revisionismos e negacionismos. Sem a participação do historiador, o passado pode ser escrito e reescrito sem muitos critérios e, portanto, pode ser não-histórico. Malerba (2017), alerta sobre esse problema citando Foster, que diz:

Os historiadores são forçados a confrontar questões de autoridade partilhada e participação do público, porque o passado pode, e está sendo criado, acessado e resgatado à revelia deles nas mídias digitais. As pessoas comuns têm acesso a fontes primárias por meio de base de dados e a digitalização de material histórico, depositados na rede. Eles têm plataformas virtuais como *Twitter* e blogs e são capazes de criar páginas na *web* para compartilhar suas ideias. (FOSTER apud. MALERBA, 2017, p. 14).

Esses desafios que os historiadores têm enfrentado dentro do espaço virtual mostram cada vez mais a necessidade e a urgência de utilizar todos os recursos que a *web 2.0* oferece ao seu favor. Por esse motivo, a história pública, praticada com a responsabilidade que lhes cabe, poderá trazer de volta, ou ao menos validar, sua autoridade em falar sobre o assunto. Isso pode superar os desafios que a ela já traz desde seu início, que é levar a História para uma audiência maior e garantir a construção de uma cultura histórica para além dos muros da academia (MALERBA, 2017, p. 16).

O número de pessoas que consomem História e buscam justificar seu presente com o passado tem sido cada vez maior, porém falta ao historiador ocupar seu espaço, como profissional, nesse jogo: qual a sua responsabilidade com o público? Como levar o conhecimento de/sobre história para um público maior? São urgências não tão simples de serem atendidas. Os historiadores profissionais têm se deparado com essas questões há tempos. Pensar sobre elas e achar saídas tornou-se um dos grandes desafios impostos desde o final do século XX.

Nota-se que esses desafios estão repletos de implicações que não podem ser descartadas; pelo contrário, devem ser entendidas, debatidas e problematizadas. O fato de não historiadores (como jornalistas, médicos, estudantes secundaristas, aposentados, etc.) aventurarem-se a falar de História não pode ser apenas rechaçado pelos historiadores profissionais, é preciso ver esse movimento como algo que também traz alguma positividade: o interesse por História, a busca por algum meio que explique seu presente, o desejo de colocar sua família ou grupo social em evidência social e política, nem que seja apenas para aqueles que acessarem sua *página*, seu blog ou canal no *Youtube*.

Essa expansão democrática da audiência fez explodir o número de pessoas que podem ver em si mesma, suas famílias, suas comunidades étnicas, sexuais, religiosas, de vizinhança etc, nas inúmeras narrativas históricas que se veiculam no caleidoscópio atordoante disponível de textos históricos, filmes, exposições em museus, minisséries televisivas, *websites*, lugares de memória, ebooks, blogs, arquivos eletrônicos e toda parafernália online disponível, inclusive de *e-commerce* (MALERBA, 2017, p. 17).

A questão maior envolvida nessa democratização da História, assim, talvez seja o fato de historiadores profissionais dentro ou fora da academia terem, agora,

que disputar narrativas históricas com não-historiadores. Mais especificamente, a reconfiguração nela implicada:

O sucesso de mercado, as tiragens e as cifras de vendas e o reconhecimento de público (consumidor) passam a ser as bitolas com que se mede a qualidade do conhecimento, em detrimento das tradicionais instâncias de legitimação do conhecimento como as conhecíamos desde a estruturação da moderna universidade: as bancas, os *peer reviewers* das revistas e editoriais e assim por diante (MALERBA, 2017, p. 17-18).

Há que se notar ainda que o enfrentamento dos historiadores profissionais com os não-profissionais deve ser feito dentro das plataformas digitais, já que é nesses espaços que os problemas potencializaram-se. Malerba (2017), alerta-nos sobre as consequências do não enfrentamento dessas questões, já que “a imensa demanda social por história no mundo atual teria como objeto não a história-conhecimento, construída por historiadores acadêmicos, mas as narrativas sobre o passado de caráter popular” (MALERBA, 2017, p. 18).

Mas, e quando o historiador profissional atua, direta ou indiretamente, em produções voltadas ao grande público? Um artigo importante para essa discussão é o de Juliana Sayuri Ogassawara e Viviane Trindade Borges, “O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública”, de 2018. Nele, as autoras mencionam dois casos com a participação de historiadores na produção de documentários, um na França e outro no Brasil. Não será abordado nesse trabalho todos os detalhes dessas duas produções, mas cabe observar como foi a participação dos historiadores, sua interação e diálogo com outros especialistas da área audiovisual (produtores, roteiristas, coreógrafos, etc), e aproveitar o caminho aberto para se debater a função social do historiador nos dias atuais dentro da perspectiva da história pública.

No documentário francês, vários historiadores importantes da França foram convidados em 2008 para participar de uma produção sobre a história de uma das personagens mais icônicas da França, Joana D’Arc.<sup>7</sup> As autoras dizem que muitos historiadores franceses relutaram em aceitar o convite e que muitos estavam cientes que suas falas seriam editadas para encaixar no documentário. O que eles não sabiam

---

<sup>7</sup> Colette Beaune, Ann Curry, François Michaud-Fréjaville, Oliver Bouzyl e Philippe Contamine. (OGASSAWARA, BORGES, 2018, p. 38).

é que essa produção seria baseada em um livro do jornalista Marcel Gay e do paleógrafo Roger Senzig, livro esse bastante controverso e muito criticado pelos historiadores, por conta do modo como os autores retratam a personagem e seu papel conspiratório que interferiu até no destino da Guerra do Cem Anos.

Ao término da produção e às vésperas de sua estreia, o diretor altera o caráter da produção, antes um documentário e agora um “docuficção” ancorado no livro de Gay e Senzig. Como apontam as autoras, “a fim de conquistar um público maior, seria preciso, segundo sugeriu um jornalista envolvido na produção do documentário, ‘aceitar alguns arranjos com a verdade’” (OGASSAWARA, BORGES, 2018, p. 38). Duramente criticado pelos historiadores franceses, o filme abriu um debate acerca das “possíveis relações entre história e mídia, marcadas por encontros, embates e tensões, que trazem implicações importantes para a divulgação do conhecimento histórico” (OGASSAWARA, BORGES, 2018, p. 39). Nesse sentido, a crítica pode ir mais além, como seguem mostrando as autoras:

Os avanços tecnológicos que se desenrolaram desde a década de 1970 até o *boom* da *Internet* alavancaram a audiência de produções culturais audiovisuais como documentários e séries sobre temas históricos. Entretanto, a despeito da ampliação das audiências, tais produções muitas vezes são alvos de diversas críticas, especialmente feitas por acadêmicos, em relação a imprecisões factuais e abordagens amiúde superficiais da história (Ferreira, 2014). Entretanto, é preciso pontuar, outros autores criticam as tentativas de distinção entre uma história “séria” (produzida por historiadores de ofício) e uma história como mera forma de entretenimento, encontrada nos filmes históricos – estes últimos que, nas palavras de Robert Rosenstone (2010, p. 17), mesmo que diagnosticados como representações fantasiosas ou ideológicas em determinados casos, afetam a maneira como vemos o passado. (Idem, p. 39).

Além dos equívocos que produções audiovisuais realizadas por não historiadores possam conter, o problema pode agravar-se, portanto, graças ao potencial de apelo e difusão que estes meios favorecem, os quais podem afetar – e afetam – “a maneira como vemos o passado” (OGASSAWARA, BORGES, 2018, p. 39). Por isso, produções como o *Guia Politicamente Incorreto*, livro de Leandro Narloch que se tornou programa de televisão no History Channel, apresentado por Felipe Castanhari, não podem ser ignorados, bem como as produções sobre história do mesmo Castanhari no *Youtube*. A mediação dos historiadores, de dentro e de fora da academia, frente às produções sobre história precisa ocorrer. Em outras palavras,

a inquietação dessa pesquisa sobre a audiência dos meus alunos para o canal Nostalgia não é apenas pertinente ao contexto isolado de uma certa escola: ela é urgente e necessária para a construção do conhecimento histórico escolar.

É importante ressaltar que não se trata, aqui, de estabelecer um embate com os produtores não profissionalmente historiográficos de conteúdo sobre história. Quando se referem às produções dos jornalistas, por exemplo, as autoras propõem estabelecer um diálogo, uma vez que, “se norteado por princípios éticos e honestidade intelectual, o encontro entre os historiadores e os jornalistas é frutífero para ambos – e principalmente para o público” (BORGES, OGASSAWARA, 2019, p. 45). Por outro lado, isso não exige tal encontro de tensões, como elas mesmas mostram ao abordar o segundo caso, o citado programa Guia Politicamente Incorreto, no canal *History Channel*: a produção buscou consultar e entrevistar historiadores profissionais, mas não esclareceu ou informou para estes entrevistados os propósitos e referenciais do programa. Isso provocou indignação entre esses historiadores e a exigência de desvincular da referida série as entrevistas concedidas.

Esse exemplo levanta outro desafio: a participação e colaboração de historiadores em trabalhos sobre história que se fazem em meios midiáticos tem grande chance de cair nessas *armadilhas*, visto que os propósitos dos muitos agentes envolvidos em produções midiáticas são diversos. Se o alcance do público para o historiador tem o propósito de difusão de conhecimento, para outros agentes a motivação pode ser simplesmente o sucesso de audiência e as vantagens mercadológicas que ela atrela. Dito de outra maneira, o historiador não tem controle sobre esse tipo de produção, o que leva as autoras a questionar:

(...) os historiadores teriam como garantir o respeito às práticas científicas na história nessas produções? Esse movimento de ‘garantir’ não implicaria uma tentativa de regulação que iria exatamente contra a inspiração inicial de amplos seguimentos da própria história pública? (BORGES, OGEASSAWARA, 2019, p. 53).

Parece-me que é possível, sim (apesar do desafio), mediar ou *regular* essas produções sem que isso afete os segmentos da história pública, ou seja, sem que essa mediação impeça o acesso e ampliação da audiência. Para realizar essa mediação é preciso, portanto, compreender o funcionamento das produções não profissionais e, a partir dessa análise, construir os caminhos para ocupação do espaço

público como profissionais da história sem pretender impor um monopólio, mas garantindo um espaço.

## Capítulo 2: Cultura escolar da EMEF Marcílio Dias

Visto que o objeto dessa pesquisa aponta para a menção de vídeos do canal Nostalgia no *Youtube* e que as discussões e debates sobre esses vídeos emergiram na sala de aula, como demanda dos meus alunos, é importante destrinchar o ambiente escolar, sua localidade, seu espaço físico e a relação do espaço com a circulação das pessoas que compõem essa comunidade escolar (alunos, professores, direção, coordenação, funcionários em geral). Essa apuração do ambiente escolar é necessária porque suas especificidades não podem ser dissociadas do que ocorre em sala de aula. Essa relação entre os espaços, as relações interpessoais, as normas e o entorno da escola é que se refere o conceito de cultura escolar. Portanto, é imprescindível esboçar alguns aspectos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias (EMEF Marcílio Dias).

Além de apresentar aspectos estruturais da escola, é importante descrever aspectos de seu funcionamento cotidiano, suas características gerais e específicas. Nesse sentido, serão pontuados fatores dos conceitos cultura e forma escolar que embasam a ideia do que caracteriza o *escolar*. Esses são importantes não apenas para analisar e categorizar as relações nas aulas de História entre mim e meus alunos, como também é suporte teórico que pode dialogar com o anúncio do canal Nostalgia, de ser uma via alternativa e mais eficiente em direção ao conhecimento histórico escolar. Os autores que darão suporte a essas discussões sobre cultura escolar são: Antonio Viñao Frago e Dominique Julia (2001); sobre forma escolar: Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) e sobre a arquitetura escolar: Antonio Viñao-Frago e Agustín Escolano (2001).

Viñao-Frago e Agustín Escolano (2001), em *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, constroem uma estrutura teórica para análise da arquitetura escolar, estabelecendo a relação entre dois aspectos fundamentais: espaço e educação. Os autores argumentam que a história da escola como instituição social e cultural, atenta à micropolítica interna, passando pela análise arqueológica da sua arquitetura e objetos, porque a essa integração “interpreta e dá sentido à realidade assim reconstruída” (FRAGO, ESCOLANO, 2001, p.13). Revisitar a arquitetura escolar e seus elementos podem apontar para a “função curricular (empírica, oculta, subliminar) que a arquitetura escolar desempenhou na aprendizagem e na formação

das primeiras estruturas cognitivas, e os usos didáticos do espaço-escola nos manuais de ensino escolar tradicional” (FRAGO, ESCOLANO, 2001, p.25). Para fins de análise, portanto, os autores traçam o caminho dessa abordagem:

Em primeiro lugar, se deverá considerar sua localização ou adequação em relação a outros espaços e lugares; depois, o local ou território ocupado e a distribuição, no mesmo, das zonas edificadas e não edificadas e, assim, seguir progressivamente, desde essas últimas até a sala de aula, passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição interna em diversos espaços e usos. (FRAGO, ESCOLANO, 2001, p. 75)

### **EMEF Marcílio Dias**

A escola onde atuo faz parte da rede municipal de São Paulo. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias, ou EMEF Marcílio Dias, como é referida na comunidade escolar, está localizada no bairro do Imirim, zona norte da cidade. O entorno da escola possui residências como sobrados, casas amplas e alguns edifícios condomínios residenciais. Entretanto, a maioria dos nossos alunos não mora nessas casas ou nesses condomínios. Apesar do sistema da Secretaria Municipal de Educação priorizar a distribuição dos alunos de acordo com o endereço residencial, muitos moram em localidades distantes da escola – pelo fato da escola ser *bem-conceituada* entre a comunidade, há demanda de alunos que moram distantes. Por conta dessa *reputação*, e de sua localidade, a escola atrai muitas famílias de classe média que em algum momento acessaram escolas privadas, mas que por diversos motivos, principalmente econômicos, precisaram transferir as crianças para uma escola pública. Recebemos um número significativo de alunos que estudavam em uma escola particular.

Próximos à escola estão uma padaria, um minimercado, um cabeleireiro, uma loja de artigos religiosos, a paróquia São Roque, restaurantes e bares e uma quadra de futsal particular, a qual muitos dos meus alunos e alunas pagam para frequentar e treinar na escolinha de futebol. Nesse mesmo entorno há uma praça com equipamentos de ginástica e uma quadra poliesportiva, também muito frequentada por meus alunos. Podemos dizer que escola está localizada em bairro residencial e comercial ao mesmo tempo, pois casas e comércios misturam-se e compõem seu entorno.

Segundo os autores Viñao-Frago e Escolano (2001), a localização da escola interfere diretamente no funcionamento do bairro, aumentando o fluxo de pessoas próximo à escola. Além disso, mesmo o visitante que não conhece o bairro ao avistar o edifício reconhece-o como escola, pois sua arquitetura tende ao padrão reconhecido que se tornou símbolo da modernidade e que se diferencia de um edifício para moradia ou comercial, de uma igreja ou de uma fábrica. Por esses motivos, os autores dizem que é importante estudar não só os elementos internos da escola bem como a sua localização.

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinado como elemento curricular. A produção no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro do urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente (FRAGO, ESCOLANO, 2001, p. 28).

Considerar o entorno como elemento curricular corrobora com a descrição dos acessos que os alunos fazem do entorno da escola, visto que a caracterização menos periférica da localidade interessa tanto as famílias de baixa renda quanto as de uma classe social acima.

Os professores da rede pública também acabam classificando as escolas como *boas* ou *ruins*, nem sempre pelos mesmos critérios do restante da comunidade escolar. Esses adjetivos determinados pelos professores geralmente referem-se às condições de trabalho em determinada escola. Os critérios empregados para definir se uma escola é boa ou não para o trabalho são variados e subjetivos: *alunos bons* (o que, na maioria das vezes, quer dizer poucas ocorrências de indisciplina e poucos casos de dificuldades mais graves de aprendizagem); boa localização e boa estrutura (escola próxima a avenidas importantes para o bairro e com grande circulação de transporte público além de ter seus espaços tanto internos como externos bem conservados); gestão (direção e coordenação) competente e democrática; grupo de professores que tem boa convivência profissional; boas notas em avaliações externas, entre outros. Nesse sentido, a EMEF Marcílio Dias pode ser considerada uma “boa escola” porque contempla alguns desses aspectos.

Estou nessa escola há cinco anos e pude perceber que o principal aspecto para que ela seja classificada como uma *boa escola* é o fato de que a maioria dos alunos

é de um grupo socioeconômico um pouco mais privilegiado em relação à grande maioria dos alunos de escolas públicas das periferias de São Paulo. Para muitos professores que trabalham há algum tempo na escola, parece que tal perfil facilita o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a localização e o grupo de professores também são aspectos apreciados no que se refere a essa escola.

Assim, a condição social favorável dos alunos da EMEF Marcílio Dias propicia certas oportunidades que não existem em muitas outras escolas da rede, como o acesso à *Internet* em casa e, conseqüentemente, a familiaridade com plataformas digitais como o *Youtube*, diversas redes sociais, sistema de busca e pesquisa do *Google*, *blogs*, entre outros. Essa facilidade de acesso a informações fora da escola explica as demandas e questionamentos sobre dados e conhecimentos difundidos fora da escola.

Em síntese, a relação do entorno escolar com a comunidade que convive dentro dela passa pela impressão de localidade centralizada – o que supostamente implicaria segurança, acessos e facilidades. Assim, os condicionamentos, sentidos e referências que a arquitetura da escola pode sugerir ou simbolizar começam de fora para dentro. Por isso, os autores também mostram a importância de entender o espaço da escola não apenas como um edifício rígido que ocupa um espaço na paisagem, mas também as interferências que ocorrem dentro do edifício escolar:

Enquanto lugar situado num espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 74)

Nesse sentido, Frago e Escolano (2001) descrevem o papel do arquiteto como algo fundamental, pois ele, ao planejar e desenhar o projeto da construção de uma escola, pensa como as pessoas irão locomover-se e utilizar aquele espaço. Por esse motivo, os autores também enxergam os arquitetos como educadores, dado a importância da relação da utilização do espaço e as formas de aprendizagem. Da mesma forma, os professores interferem no espaço, pois o modificam para fins pedagógicos.

Assim, todo educador, se quiser sê-lo, tem que ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa (FRAGO, ESCOLANO, 2001, p. 75).

A partir dessa constatação é preciso, portanto, adentrar os portões da EMEF Marcílio Dias.

## **Entrada**

A escola possui duas entradas, uma delas, à qual a maior parte dos alunos tem acesso, é a que está na Rua Eliza Luquesi. Nessa, há dois portões separados com duas rampas, uma para a entrada e saída dos alunos/as do Ensino fundamental I (alunos de 1º ao 5º ano) e a outra para a entrada e saída dos alunos do Ensino fundamental II (alunos de 6º ao 9º ano). A outra está localizada no endereço principal da escola: Rua Ribeiro Junqueira, 259. Nela há um portão pequeno e poucos metros à frente uma porta para a entrada e saída de todos os funcionários da escola, que também é usada pelos os alunos que se deslocam para escola pelo transporte escolar (vans ou ônibus escolares). Ao lado dessa entrada encontra-se um portão maior que dá acesso ao estacionamento, de uso exclusivo de professores e demais funcionários da escola.

Nessa entrada principal encontra-se o guichê de atendimento (secretaria) à comunidade escolar. Para entrar na escola, um dos funcionários da secretaria tem que destravar a porta de entrada. Entrando na escola, à direita está a sala da direção; em frente desta sala há duas cadeiras, usada pelos alunos quando os professores ou um dos ATE (Auxiliares técnicos de educação) os encaminham para a diretoria, ou usadas pelos pais e responsáveis quando esses são convocados à escola. Essas cadeiras, portanto, são utilizadas como espaço de espera para atendimento na direção. À esquerda está a secretaria. Seguindo pelo mesmo corredor estão localizados os banheiros dos funcionários, a sala dos professores e a sala da coordenação.

Os alunos/as ocupam dois espaços ao entrar na escola. Um deles é o pátio externo ao prédio da escola, localizado ao final das rampas. Nesse espaço há duas quadras (uma pequena e descoberta e outra grande coberta), duas salas de aulas, a Sala de Leitura, a sala dos professores de educação física e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), utilizada pelos alunos/as com necessidades especiais em atividades sob orientação da professora designada a esse componente curricular no contra turno.

A escola possui quinze salas de aula, porém, apenas treze são utilizadas pelos motivos descritos anteriormente (demanda de alunos e proximidade com o pátio e quadra). A maioria das salas possui dois ventiladores (que nem sempre funcionam), uma lousa verde (embora em algumas haja lousa de vidro) e armários de alvenaria para guardar os livros didáticos, pois os alunos não os levam para casa – uma norma de organização da escola para preservação dos livros, visto que esses devem durar três anos, o que corresponde ao período de uso estipulado pelo PNLD. A reposição de exemplares novos dentro desse período não contempla a demanda de alunos, por isso a necessidade de que os livros fiquem na escola. As salas de aula também dispõem de aproximadamente trinta e três carteiras distribuídas em seis fileiras.

Desde o ano de 2019, a escola tem evitado usar essas duas salas de aulas localizadas próximo às quadras e ao pátio externo, pois todos os professores reclamavam do barulho, principalmente durante os intervalos, das aulas que vinham das quadras poliesportivas. Porém o que determinou a não utilização dessas salas foi a diminuição de turmas iniciais: até 2018, a escola tinha no mínimo três 1º anos do Ensino Fundamental I; a partir de 2019, a demanda diminuiu e formaram-se apenas duas turmas de 1º ano. Isso permitiu que todas as turmas tanto do período matutino e vespertino fossem acomodadas no prédio principal da escola.

### **Salas de aula e jornada docente: a relação entre espaço e vida funcional**

A diminuição da demanda do ciclo inicial ocasionou outros problemas aos professores. O principal foi que professores do Ensino Fundamental I tiveram que se transferir para outras unidades de ensino por não conseguirem atribuição de turmas, gerando um efeito cascata, já que professores especialistas (Educação Física, Inglês e Arte) que lecionam tanto no Ensino Fundamental I quanto no Fundamental II não conseguiam também compor sua jornada de trabalho pela diminuição de turmas. Nessas circunstâncias, alguns desses professores também tiveram que se transferir e outros tiveram que montar sua jornada com atribuições de turmas nos dois períodos, matutino e vespertino. Como muitos professores acumulam cargos em outras escolas, estaduais ou particulares, organizar sua vida profissional tornou-se muito difícil, já que teriam que trabalhar em dois períodos na escola, dificultando sua locomoção em tempo hábil para outra escola.

Na prefeitura de São Paulo, os professores têm três tipos de jornadas de trabalho: JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), JBD (Jornada Básica Docente) e Módulo. A JEIF consiste na carga horária de quarenta horas semanais: vinte e cinco horas/aulas, três horas/aula de HA (Hora Atividade), quatro horas/aula de formação – PEA (Programa Especial de Ação), quatro horas/aula de planejamento coletivo – HC (Horário Coletivo) e quatro horas/aula de planejamento e organização individual – HI (Hora Individual). Os horários disponíveis na escola em que trabalho para o cumprimento da JEIF são: período matutino - das 7h00 às 11h50, as horas/aulas, HA e HI; de 12h00 às 13h30, o PEA e HC. Período vespertino – das 13h30 às 18h20, as horas/aulas, HA e HI; das 18h30 às 20h00, o PEA e HC. Nos dois turnos os horários de PEA e HC são distribuídos de segunda-feira à quinta-feira.

A remuneração da JEIF é maior em relação as outras jornadas. Os professores que têm direito a essa jornada são os que tem uma turma atribuída, no caso dos/as professores/as do Ensino Fundamental I. No caso dos professores de Ensino Fundamental II são necessárias 25 aulas atribuídas. Os professores ingressantes no seu primeiro ano de trabalho não podem compor essa jornada.

A Jornada JBD (Jornada Básica Docente) não compõe PEA e HC, por isso é de 30 horas: 25 horas/aula, 3 horas/aula de HA (Hora Atividade) e 2 horas/aulas de HI (Hora Individual). Essa jornada inclui os professores/as que têm menos de 25 aulas atribuídas e precisam completar o tempo de trabalho acompanhando os professores titulares em outras aulas. Essas aulas compartilhadas chamam-se CJ (Complementação de Jornada). Essa jornada é atribuída apenas aos professores do Ensino fundamental II. Por fim, os professores Módulo são aqueles professores/as que não tem turma atribuída, no caso do Ensino Fundamental I, ou não tem nenhuma aula atribuída, no caso do Ensino Fundamental II. Esses professores entram com outro colega professor titular para acompanhá-lo nas aulas. Em caso da ausência de algum professor, esses professores assumem as aulas do dia.

A disposição de salas de aulas perto de espaços abertos como pátios e quadras poliesportivas – estrutura comum na arquitetura das escolas da rede municipal – associada à complexidade das atribuições de aulas/turmas (que compõem a jornada docente) e às demandas de alunos e de professores, interferem diretamente na organização da escola, na distribuição dos horários, na vida funcional dos professores

e na convivência entre os atores envolvidos nesse ambiente. No caso específico descrito, a organização, rotina e metodologia das aulas de Educação Física nos espaços abertos ou das demais aulas dentro da sala de aula, passam pela interferência direta dos usos dos espaços, já que o barulho é um fator que não pode ser ignorado. Ao mesmo tempo, a demanda de alunos e, portanto, de ocupação das salas de aula afetam a jornada dos professores, fator que interfere no planejamento das aulas e na sua rotina funcional. Frago e Escolano (2001), advertem que:

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 26)

A arquitetura como programa aponta não apenas para os sistemas de ordem e disciplinas mencionados na citação acima, ela também atravessa as formas de atuação dos indivíduos que participam do espaço escolar. As hierarquias, as relações de poder, de afeto, de comportamento, as prerrogativas profissionais podem ser afetadas, reafirmadas ou completamente modificadas pelos usos e disponibilidades que os espaços podem impor às relações dessa micro sociedade dentro da escola.

A “especialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa “especialização” organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 29-30).

Portanto, é importante mencionar alguns aspectos sobre o modo como os alunos relacionam-se com os espaços da escola. Como sou professor do Ensino Fundamental II, descreverei apenas a dinâmica dos alunos desse *ciclo*, por mais que algumas informações inevitavelmente cruzem-se com a dinâmica dos alunos do Ensino Fundamental I. A descrição abaixo dos usos e normas de alguns espaços da EMEF Marcílio Dias podem exemplificar essas interferências condicionadas pelo local.

## **Normas e os usos dos espaços**

Os alunos do Ensino Fundamental I têm seus espaços demarcados no pátio externo para formarem fila e esperar o professor/a vir buscá-los e levá-los para a sala de aula. Outro espaço no qual os alunos ficam é o pátio interno, no andar térreo do edifício escolar. Nesse espaço térreo encontram-se os banheiros masculino e feminino dos alunos, a cozinha dos funcionários e a cozinha onde preparam as refeições para os alunos, além do espaço que estão disponíveis as mesas para as refeições. No térreo também está a sala dos funcionários da limpeza e o depósito de materiais.

O pátio interno também é utilizado para apresentações de alunos e alguns eventos, pois possui um palco. Em ocasião de reuniões com os responsáveis dos alunos, organiza-se esse espaço para dar os recados gerais antes das reuniões específicas de cada turma que são realizadas nas salas de aula. Esse pátio interno tem duas escadas que dão acesso aos outros andares da escola. Elas deveriam ser utilizadas de modo a fazer separação entre os alunos do Ensino Fundamental I e os alunos do Ensino Fundamental II, uma vez que os alunos do Ensino Fundamental II geralmente sobem e descem as escadas correndo, já que não são obrigados a formarem filas para entrada e saída. Na prática essa separação não funciona, pois, muitos alunos sobem e descem pela a escada mais próxima de sua sala de aula, principalmente na hora do intervalo.

Como mencionado, são disponibilizados dois turnos de aula: período da manhã, das 7 horas às 11h50, e período da tarde, das 13h30 às 18h20. A escola oferece almoço aos alunos a partir das 11h50, o que possibilita atender aos dois turnos no mesmo horário exclusivamente para esse fim.

As aulas na rede municipal de São Paulo têm duração de 45 minutos cada e os alunos têm seis aulas por dia, divididas por um intervalo de 20 minutos. A distribuição delas é feita da seguinte maneira: quatro aulas consecutivas, intervalo e as duas aulas restantes. Além desse horário, podem também participar de projetos extracurriculares que são oferecidos na escola. Esses são desenvolvidos pelos professores e consistem em atividades diversificadas, como aulas de teatro, música, experimentos científicos, aulas de xadrez, cursinho preparatório para ETEC, bordado, dança, entre outros. A carga horária de um projeto é organizada pelo professor que

conduz a atividade, nos horários geralmente das 12h00 às 13h30 ou das 18h30 às 20h00 - horário mais difícil de se efetivar porque muitos pais não autorizam a permanência das crianças à noite devido à segurança no retorno para casa.

Muitos professores engajam-se nesses projetos também para complementar sua jornada de trabalho. Além de serem remunerados por esses projetos, os professores que os executam acumulam uma pontuação que pode ser usada para fins de evolução funcional, a qual varia conforme a carga horária de seu projeto. Os alunos gostam muito dessas iniciativas, por isso em muitos casos os professores precisam fazer uma seleção dos alunos, pois a quantidade de interessados supera o número de vagas, que são divididas em grupos de 20 alunos. Muitos professores disponibilizam de dois a quatro dias para realização de projetos, a fim de formar vários grupos e atender o maior número de alunos possível. Mesmo com essa dinâmica, infelizmente nem todos os alunos são atendidos. Outro problema que dificulta a realização de projetos é o espaço físico da escola e a falta de equipamentos multimídia adequados.

No primeiro andar da escola encontram-se oito salas de aula, um pequeno banheiro, armários para os professores guardarem seu material, a mesa na qual ficam os ATE, uma sala que se encontram duas impressoras uma de grande porte e outra menor, além de alguns equipamentos de multimídia (retroprojektor, aparelhos de som, caixas de som). Pelas normas internas, a organização e uso dessa sala deveria ocorrer da seguinte forma: para utilização dos equipamentos de multimídia os professores deveriam solicitar aos ATE para retirar o equipamento e leva-lo a sala de aula. Para realizar as impressões de materiais para os alunos, os professores deveriam encaminhar as atividades para a avaliação da coordenação pedagógica e então tal atividade poderia ser replicada em grande quantidade pelo funcionário responsável por realizar as impressões e cópias. Entretanto, na dinâmica do dia a dia da escola essas normas não são seguidas à risca: na maioria das vezes os professores/as vão direto a essa sala para solicitar ao funcionário a impressão de suas atividades sem passar pela coordenação, e, quando precisam de um equipamento multimídia, o retiram pessoalmente da sala.

No segundo andar há cinco salas de aula, a sala de informática, além de duas salas pequenas localizadas nos extremos do corredor que servem como depósito de

materiais pedagógicos como jogos, lápis, guache e papelaria em geral. Para a retirada desses materiais também é necessário fazer um pedido com antecedência para os auxiliares técnicos de educação para esses/as separarem e entregarem que serão utilizados. Como essas salas ficam trancadas, esse procedimento funciona de maneira mais organizada, porém, muitas vezes os prazos de pedir os materiais não são respeitados, pois a dinâmica das aulas faz com que professores não possam antecipar o pedido do material.

Os ATE podem ser acomodados em duas funções: atuando nas secretarias das escolas ou na organização externa às salas de aula (corredores, pátios, entrada e saída, organização e segurança nos intervalos, além de auxílio aos alunos e professores na organização geral da escola). Geralmente, são pelo menos dois auxiliares técnicos de educação que atuam nessas áreas externas as salas de aula; a quantidade necessária de funcionários com essa função deveria corresponder a, no mínimo, quatro por turno, mas nem sempre a escola conta com tantos. A EMEF Marcílio Dias conta com um ATE por andar, ou seja, um que auxilia o Ensino Fundamental I e outro o Ensino Fundamental II. A ação dos ATE é muito importante para o funcionamento da rotina da escola, pois entre suas atividades estão: ajudar a controlar a movimentação dos alunos, auxiliar o professor em caso de necessidade de se ausentar da sala, verificar e apontar faltas e atrasos de professores e na ausência de algum professor/a são eles quem organizam a distribuição das aulas para os professores módulos.

A descrição sobre os usos de determinados espaços, bem como as ações e funções desempenhadas por professores, funcionários e alunos, revela a dinâmica nem sempre convergente entre a norma e a prática – não que a desarmonia entre norma e prática não seja comum em outros espaços fora da escola, mas ocorre que, nesse caso, essas reconfigurações e transgressões se naturalizam em função dos condicionamentos e significados dos espaços. Nesse sentido, o espaço-escola não apenas afeta diretamente a dinâmica das relações sociais internas como impõem as suas formas de organização, disciplina, controle dos usos e sentidos do espaço, fator que implica na ação e percepção das funções efetivas (e não apenas das formais) de cada um dos indivíduos – alunos, professores, funcionários e gestores – que convivem nesse espaço.

Por isso, o conceito de cultura escolar é fundamental para as reflexões e análise tanto do comportamento dos alunos em sala de aula quanto de sua percepção e apropriação do conhecimento histórico, quando estabelecem um paralelo entre as aulas de história e os vídeos de história do canal Nostalgia. Os autores que serviram de base teórica para a apropriação do conceito cultura escolar nas argumentações desenvolvidas neste texto são Viñao-Frago e Julia (2001).

### **Que cultura escolar é essa?**

Antonio Viñao Frago, em seu texto “Sistemas educativos, culturas escolares e reformas” procura elencar os elementos que definem o que é cultura escolar, apontando como esses elementos determinam e definem esse conceito, além de discorrer como ele foi desenvolvido ao longo da história da escola. O autor afirma que:

A cultura escolar não é, seguramente, uma consequência ou um produto específico do processo de configuração dos sistemas educativos. A sua existência está ligada às mesmas origens da escola enquanto instituição (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 83).

Viñao-Frago (2007), escreve que a expressão cultura escolar aparece na segunda metade dos anos 90 do século XX, o autor destaca Dominique Julia (1995) como um dos primeiros autores a trabalhar esse conceito no artigo “A Cultura Escolar como objeto Histórico”. Nesse artigo, Julia (1995) define o que ele entende ser cultura escolar:

(...) a um conjunto de *normas* definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, a um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 1995, p.10)

Viñao-Frago (2007), por sua vez, define cultura escolar como:

(...) conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras do jogo que se transmite de geração em geração e que proporcionam estratégias (...) A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado por capas mais mescladas do sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar (VIÑAO-FRAGO, 2007, p.87).

Os dois conceitos complementam-se: enquanto Julia (1995) define cultura escolar como o produto da relação entre normas, práticas e finalidades da escola em contextos sociais e históricos diferentes. Viñao-Frago (2007) amplia essa noção ao considerar todos os agentes, linguagens, práticas, tradições que sobrepostas compõem a realidade da escola. O autor alerta que apesar das diferentes concepções do que seria cultura escolar elas podem se aproximar pela utilização dos mesmos termos como continuidade, estabilidade, sedimentação, relativa autonomia, entre outros.

O autor afirma que é possível fazer uma síntese que englobe elementos essenciais da cultura escolar, elencados como: os atores (os professores, alunos, pais e as pessoas dos setores administrativos e de serviços), os discursos e as linguagens criadas na escola, os aspectos organizacionais e institucionais e a cultura material da escola. Para Viñao-Frago (2007), cabe aos primeiros o papel de maior relevância na cultura escolar. Por esse motivo autor destaca:

(...) a importância de conhecer a sua formação, os modos de seleção, carreira acadêmica, categorias, estatutos, associacionismo, composição social, por idade ou sexos, ideias ou representações mentais, entre outros aspectos, assim como seu grau de profissionalização em relação a matérias e disciplinas dadas (VIÑAO-FRAGO, 2007, p.88).

Outro elemento importante para o autor são os discursos, as linguagens, os conceitos que são criados e utilizados dentro do ambiente acadêmico e escolar. Professores, alunos e pais devem saber utilizá-los para que a comunicação aconteça, pois muitos dos termos ou jargões utilizados farão sentido apenas nesses espaços.

Temos ainda os aspectos organizacionais e institucionais que para o autor seriam as práticas e rituais da escola, acompanhamento das turmas tanto no seu caráter pedagógico como disciplinar, divisão do saber em disciplinas, o espaço da sala de aula, os materiais a serem utilizados, distribuição do tempo, critérios de avaliação e promoção de alunos, assim como os modos organizacionais da direção e secretaria. É, também, a cultura material da escola. É preciso observar o que se utiliza como mobiliário, quais são os espaços edificados, as suas funções e os materiais didáticos que a escola possui.

Esses três aspectos – atores, discursos, aspectos organizacionais e, finalmente, a cultura material da EMEF Marcílio Dias – foram esboçados nas

descrições acima e, portanto, servem de moldura para o perfil dessa cultura escolar específica. A partir desse ponto, quero estabelecer a relação dos alunos da EMEF Marcílio Dias com as aulas de História, considerando que eles são categorizados pela comunidade escolar como estudantes que têm acesso a determinados recursos e espaços por causa de sua condição socioeconômica e não periférica. As especificidades dessa classificação do perfil dos alunos são reafirmadas, de forma indireta, nas relações sociais dentro e fora da escola.

Assim, as considerações de Vinão-Frago e Escolano (2001) sobre a relação de espaço-escola e currículo; espaço-escola e processo de ensino-aprendizagem; e ainda espaço-escola e símbolos culturais, podem ser estendidas para as relações entre professor e aluno nesse contexto escolar específico, tanto no que diz respeito ao aspecto da hierarquia de autoridade disciplinar dada ao professor quanto àquela própria das prerrogativas profissionais desse professor/historiador, estabelecida pelo espaço e, conseqüentemente, pela cultura escolar. Pois esses alunos, que supostamente têm acesso a conhecimentos escolares fora da escola, demandam que seus professores estejam inteirados dessas informações ou das formas de produção desse conhecimento.

É comum que os alunos façam intervenções por meio de perguntas e comentários em aulas expositivas de qualquer disciplina. As questões que parecem impertinentes à aula são também corriqueiras na rotina escolar, pois, como exposto no capítulo anterior, há muitos outros meios pelos quais proposições sobre a História são divulgadas. Esse comportamento dos alunos pode ser visto como parte da cultura escolar da EMEF Marcílio Dias. Essa escola que está próxima de áreas urbanas mais centralizadas - cujo entorno é composto não apenas por pequenos comércios, como descrito, mas também por avenidas de acesso a um Shopping Center, a um Hipermercado e parques como o Horto Florestal - configura uma ideia de proximidade também com discussões e demandas consideradas urgentes, centrais, tais como as pautas propostas pelas redes sociais, pelas mídias e demais meios de relações interpessoais virtuais. Não que tais insurgências não ocorram nas escolas da periferia, contudo no caso das periferias, existem muitos outros fatores que mediam ou mesmo limitam a apropriação e acessos desses espaços de *participação social*.

Nesse sentido, as reflexões teóricas dos autores mencionados no primeiro capítulo, a relação arquitetura e currículo e, claro, as intervenções dos alunos em aula me fizeram atentar para o fato de que meus alunos interessam-se por História, mas não necessariamente pelo tema específico que eu estou expondo em determinada aula. A realidade concreta é que o ambiente da sala de aula é o lugar em que os alunos passam boa parte do tempo sentados por aproximadamente cinco horas em cadeiras desconfortáveis, ouvindo o professor falar coisas que muitas vezes não fazem sentido para eles ou que parecem não constituir nenhuma importância atual.

Esses fatores que configuram aspectos da cultura escolar, associados à estrutura do espaço escolar, são um dos diversos elementos que podem, em um primeiro momento, afastar os alunos das dinâmicas das aulas e aproximá-los de um vídeo na plataforma *Youtube* – o qual pode ser visto pelo celular, em casa, deitado na cama; que pode ser pausado, adiantado, assistido de forma fragmentada em vários dias ou mesmo enquanto se faz outra atividade simultaneamente. Entretanto, se as normas escolares, que caracterizam forma e cultura escolar, são muitas vezes criticadas (pelos alunos e, em nosso caso, por Castanhari) como impedimentos para acessar determinado conhecimento histórico, os modos de estruturar, organizar e caracterizar determinados conhecimentos ainda são os mesmos da forma e cultura escolar.

Em outras palavras, se por um lado os condicionamentos da sala de aula e do espaço escolar dificultam o aprendizado – como supõem o interlocutor do vídeo e alguns de seus seguidores –, a estrutura narrativa do conhecimento histórico escolar é reproduzida por Castanhari, aparentemente sem que ele se dê conta. Curiosamente, para os alunos esta estrutura narrativa está bem clara. As impressões dos alunos sobre um dos vídeos revelam essa identificação.

### Capítulo 3: Canal Nostalgia

O canal Nostalgia foi criado pelo *youtuber* Felipe Castanhari. O canal foi inscrito em 20 de setembro de 2008 no *Youtube* e conta com 13,2 milhões de inscritos<sup>8</sup>. A escolha desse canal não foi aleatória, mas motivada pela constatação de que na maioria das salas de aula nas quais eu leciono há alunos que assistem a esse canal. É importante destacar que Castanhari foi escolhido para apresentar o programa “Guia politicamente incorreto do Brasil” no *History Channel*, canal de televisão de origem norte-americana. Provavelmente, a escolha de Castanhari tem relação com sua popularidade no *Youtube*, a qual lhe propiciou certa “credibilidade” para tratar de temas de História, embora não tenha nenhuma formação para tal.

Dentro desse canal encontram-se vídeos de diversos temas, que estão subdivididos em seções:

**Programa Nostalgia** - 94 vídeos; 4.563.416 visualizações. Última atualização em 2 de setembro de 2020. Como são muitos vídeos, abaixo estão citados alguns exemplos que podem oferecer uma noção do que seja a diversidade de vídeos que contém nesta seção. Nela há vídeos sobre personalidades, tanto nacionais como internacionais da música, do esporte, cientistas, músicas que marcaram uma época, bandas, heróis dos quadrinhos da Marvel e DC Comics (*Detective Comics Comics*), séries, filmes, desenhos animados, programas de TV, vídeo *games* e seus jogos, dentre outros assuntos. Segue abaixo alguns títulos como exemplo, com o tempo de duração do vídeo, quantidade de visualizações e a data de publicação:

- ALBERT EINSTEIN - Nostalgia – Tempo do vídeo 59:13; 7.477.553 visualizações - 31 de maio de 2019;
- MICHAEL JACKSON – Nostalgia – Tempo do vídeo 1:32:14; 8.863.665 visualizações - 7 de outubro de 2015;
- AYRTON SENNA – Nostalgia – Tempo do vídeo 1:12:07; 4.542.479 visualizações - 20 de fevereiro de 2018;

---

<sup>8</sup> Informação tirada do site <https://www.youtube.com/user/fecastanhari/about>; Acesso em: Outubro de 2020.

- STAR WARS – Nostalgia – Tempo do vídeo 1:41:42; 5.733.717 visualizações -16 de dezembro de 2015<sup>9</sup>

**Histórias Nostálgicas** -17 vídeos -3.908.463 visualizações. Última atualização em 16 de setembro de 2020. Castanhari apresenta essa seção com o convite: *Veja histórias animadas da minha infância estranha*. Alguns títulos:

- O PIOR aniversário da minha vida! – Tempo do vídeo 7:04 - 5.019.312 visualizações -28 de dezembro de 2016;
- A TRISTE história de minha carreira no FUTEBOL – Tempo de vídeo 6:19 - 2.912.652 visualizações - 12 de julho de 2018;

**Nostalgia CIÊNCIA** - 8 vídeos - 622.991 visualizações. Última atualização em 27 de julho de 2020. Apresentação: *Aprenda ciência de uma maneira simples e divertida!*

- VACINAS FAZEM MAL? Nostalgia Ciência -Tempo do vídeo 12:29 -1.618.979 visualizações - 21 de dezembro de 2018;
- A TERRA É PLANA? Com Leon e Nilce – Tempo do vídeo 22:36 - 9.015.352 visualizações - 8 de novembro de 2017;

**Assuntos EM ALTA** - 23 vídeos - 1.000.939 visualizações. Última atualização em 28 de julho de 2020.

- O pior está por vir: As maiores dúvidas sobre o Coronavírus – Tempo do vídeo 13:50 - 2.732.065 visualizações. Estreou em 28 de março de 2020;
- O QUE É FASCISMO? Entenda de uma forma SIMPLES – Tempo do vídeo 20:58 -2.103.173 visualizações -Estreou em 20 de junho de 2020;

**Retrospectiva Animada** - 10 vídeos - 2.529.369 visualizações. Última atualização em 16 de setembro de 2020. Nessa seção os vídeos são retrospectivas dos vídeos anteriores em forma de animação.

- RETROSPECTIVA ANIMADA 2019 - Canal Nostalgia – Tempo do vídeo 3:58 - 8.326.375 visualizações - Estreou em 31 de dezembro de 2019;

---

<sup>9</sup> Informação tirada do site <https://www.youtube.com/user/fecastanhari/about>; Acesso em: Outubro de 2020. As escolhas dos vídeos em todas as seções, exceto os de História, foram aleatórias a título de exemplo.

**CASTANHARI NA NETFLIX** - 2 vídeos -15.190 visualizações. Última atualização em 24 de julho de 2020. Esses dois vídeos são o *trailer* e data de estréia do programa o *Mundo Mistério*.

**Musicais** - 10 vídeos - 1.314.770 visualizações. Última atualização em 13 de dezembro de 2019. Apresentação: *Vídeos Musicais e paródias*.

- ODIEI CRESCER: Paródia Tiago Iorc - Amei Te Ver - Ft Kefera e Christian – tempo do vídeo 4:15 - 12.487.873 visualizações - 16 de dezembro de 2016.

**TEORIAS** - 5 vídeos - 1.299.818 visualizações. Última atualização em 15 de fevereiro de 2015.

- Teoria da PIXAR – Nostalgia – Tempo do vídeo 29:12 - 5.354.843 visualizações - 31 de julho de 2013;
- Último Episódio CAVERNA DO DRAGÃO – Nostalgia – Tempo do vídeo 16:56 -9.081.771 visualizações -18 de setembro de 2013.

Por fim, a seção que interessa a esse trabalho:

**Nostalgia HISTÓRIA** -13 vídeos -3.293.403 visualizações. Última atualização em 19 de junho de 2020; Apresentação: *Aprenda história de uma maneira diferente e SIMPLES*.

- O QUE É FASCISMO? Entenda de uma forma SIMPLES -Tempo do vídeo – 20:59 - 2.105.351 visualizações - Estreou em 20 de junho de 2020;
- De NAPOLEÃO a LUA! Nostalgia História – tempo do vídeo 15:16 - 1.697.946 visualizações - 18 de julho de 2019;
- OS MISTÉRIOS DO ANTIGO EGITO - Nostalgia História – Tempo do Vídeo 48:41- 7.089.823 visualizações - 15 de dezembro de 2018;
- Um dia em CHERNOBYL - Canal Nostalgia – Tempo do vídeo 25:28 - 12.291.735 visualizações - 2 de agosto de 2018;
- A HISTÓRIA POR TRÁS DO 11 DE SETEMBRO / Nostalgia História – Tempo do vídeo 22:26 -5.213.159 visualizações -18 de maio de 2018;
- 500 ANOS EM 1 HORA / HISTÓRIA DO BRASIL – Tempo do vídeo 58:24 - 9.047.438 visualizações - 7 de setembro de 2017;

- COREIA DO NORTE VAI CAUSAR A TERCEIRA GUERRA MUNDIAL? - Tempo do vídeo 10:59 - 6.587.809 visualizações -18 de abril de 2017;
- ENTENDA A GUERRA NA SÍRIA DE UM JEITO MUITO SIMPLES! Tempo do vídeo 10:01- 5.420.692 visualizações -3 de fevereiro de 2017 (ao clicar no vídeo aparece a seguinte mensagem: “A comunidade do *Youtube* identificou o seguinte conteúdo como impróprio ou ofensivo para alguns públicos”. Por isso, segue um botão dizendo “Compreendo e Quero Continuar”; clicando nele, você consegue ver o vídeo.
- SEGUNDA GUERRA MUNDIAL - Nostalgia História- Tempo do vídeo 1:24:48 -9.795.541 visualizações -18 de janeiro de 2017;
- PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL - Nostalgia História – Tempo do Vídeo 1:09:14 - 8.342.837 visualizações - 5 de setembro de 2016;
- REGIME/DITADURA MILITAR / HISTÓRIA – Tempo do vídeo 1:03:20 - 8.398.995 visualizações - 25 de maio de 2016;
- GUERRA FRIA - EUA vs URSS / Nostalgia HISTÓRIA – Tempo do vídeo 57:58 -5.695.856 visualizações - 30 de março de 2016;
- ADOLF HITLER / HISTÓRIA – Tempo do vídeo 1:20:18 - 10.574.581 visualizações - 20 de janeiro de 2016; (ao clicar no vídeo aparece a seguinte mensagem: “Este vídeo pode ser impróprio para alguns públicos. ”, tem um botão dizendo “Compreendo e Quero Continuar” clicando nele você consegue ver o vídeo.

### **Metodologia dos vídeos de História do Canal Nostalgia**

Os vídeos de Castanhari podem ser analisados a partir das classificações metodológicas de Ana Maria Mauad e Fernando Dumas, no texto “Fontes Oraís e Visuais na Pesquisa Histórica – Novos Métodos e Possibilidades de Narrativas”. Os autores destacam uma importante diferença entre a pesquisa histórica que produz uma narrativa que é transformada em texto – livro – e uma pesquisa de História que produz uma narrativa que terá como suporte um recurso audiovisual: neste caso, não é possível fazer uma simples transferência do impresso para a mídia, já que a vídeo-história implica a elaboração de novo texto histórico que preserve as características visuais, oraís e sonoras dos meios audiovisuais (MAUAD e DUMAS, 2011).

Os autores explanam que para produzir um roteiro de vídeo-história existem quatro possibilidades que são diferentes entre si: a primeira é a “escrita direta e interpretativa” (MAUAD e DUMAS, 2016, p. 91), cujo roteiro é produzido a partir de uma pesquisa acadêmica a qual apoia-se em uma variedade de fontes, ou seja, o roteiro é feito com base num projeto de pesquisa. A segunda é a “escrita intertextual”, produção na qual “o roteiro é construído a partir de uma entrevista que é organizada em função de um problema levantado na pesquisa. A terceira é a “escrita intertextual ampliada: utiliza-se dos recursos do documentário cinematográfico, interpola imagens fixas filmadas, cenas ao vivo e cenas de entrevistas e tem trilha sonora” (MAUAD e DUMAS, 2016, p. 92). Por fim, a quarta modalidade é a “escrita videocliques”, cujo roteiro parte de uma música inserida no contexto abordado (MAUAD e DUMAS, 2016, p. 91-92). O canal Nostalgia poderia ser classificado dentro da modalidade “escrita intertextual ampliada”, visto que seus vídeos apresentam diversidade de imagens e roteiro característico de documentários.

Na análise dessa fonte é importante verificar se há referências historiográficas e bibliográficas na construção do roteiro. Além disso, é preciso investigar quem são as pessoas que participam da produção dos vídeos e se há algum historiador participando de forma direta ou indireta em todos vídeos de temas de História. Há que se notar que o canal Nostalgia não possui apenas vídeos de história, e sim de uma miscelânea de assuntos como: jogos de videogame, desenhos animados, ciências, músicas, política, entre outros, que são abordados em seu caráter “nostálgico”, não necessariamente seu processo histórico. Essa variedade também servirá às discussões dessa pesquisa, pois, entre tantas referências ao “passado”, está também a “História”, ou seja, ela é um, entre outros elementos, que “trazem de volta” o passado.

### **Seção Nostalgia HISTÓRIA**

Dos treze vídeos da seção Nostalgia História, quatro deles farão parte das discussões deste capítulo: *Primeira Guerra Mundial*, *Segunda Guerra Mundial*, *Ditadura Militar e 500 Anos em 1 Hora / História do Brasil*. O motivo da escolha desses quatro vídeos é o fato de serem os temas que meus alunos mais questionavam durante as minhas aulas. Antes de descrever e analisar esses vídeos é importante ressaltar a difusão que esses têm, todos passam de um milhão de visualizações, isso

serve de parâmetro para ter-se uma noção do alcance de tais vídeos, o que explica a popularidade deles entre meus alunos que os acessam para “aprender” história.

Fiz um levantamento sobre esses vídeos para saber como eles foram produzidos, quem escreve os roteiros, se tem alguma equipe de pesquisa, se tem historiador participando deste trabalho, o que daria legitimidade aos vídeos, uma vez que uma autoridade no assunto participaria diretamente de sua produção. Dos treze vídeos produzidos nessa seção Nostalgia História, quatro não contam com a consultoria de um historiador: *Adolf Hitler, Guerra Fria - EUA vs URSS, Coreia do Norte vai causar a terceira guerra mundial?* (Nesse, Castanhari conta com a ajuda de um profissional de Relações Internacionais) e *De Napoleão a Lua!*. Nos demais vídeos, as descrições apontam como referência a consultoria do historiador Caio Vinícius Mattos<sup>10</sup>. No vídeo *Fascismo*, além de Mattos, outras duas historiadoras são citadas: Aline Nascimento e Heloíse Costa.<sup>11</sup>

Percebe-se que as postagens de vídeos Nostalgia HISTÓRIAS vêm diminuindo, pois houve quatro publicações de vídeos em 2016, quatro em 2017, três em 2018, um em 2019 e um em 2020. O canal não explica o porquê da diminuição das publicações, porém é possível levantar algumas hipóteses: a primeira seria por causa da diminuição do número de visualizações dos dois últimos vídeos quando comparados com os 11 anteriores. No que se refere a essa diminuição de audiência, pode-se pensar em outro fator: o atual contexto de polarização política no país, que tende a levar qualquer assunto a uma *polêmica*. Essa conjuntura pode ter pressionado Castanhari a repensar os temas de seus vídeos, pois perder seguidores não seria interessante. Ele mesmo externa essa preocupação quando, em 2016, postou o vídeo sobre a Ditadura Militar no Brasil.

A segunda hipótese seria o fato de que muito dos temas que Castanhari aborda são para contemplar pedidos de seus seguidores em suas redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, SnapChat*) ou nos próprios comentários dos vídeos. O próprio Castanhari pede, em quase todos os vídeos, que o público dê sugestões de temas. A terceira hipótese, por fim, seria a dificuldade e o trabalho que é produzir vídeos como esse, conforme confessa seu interlocutor. De fato, certamente é trabalhoso todo o

---

10 Formado em história pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-graduado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). (FONTOURA, 2020, p.49)

11 Essas informações foram retiradas da ficha técnica dos vídeos.

processo de criação de roteiro, de pesquisa e edição, como o é a elaboração de qualquer planejamento de aula e narrativa histórica, seja seu suporte uma mídia ou o papel.

### **Canal Nostalgia e os quatro vídeos de História.**

Odir Fontoura, em seu artigo “Narrativas Históricas em disputas: um estudo de caso no *Youtube*”, discorre sobre o lugar da educação nos dias atuais tendo em vista a quantidade de produções sobre História no *Youtube*. Nessa tarefa, o autor cria categorias que classificam os vídeos pelo número de visualizações, pelas referências bibliográficas, pela revisão historiográfica, pelo caráter preparatório para provas, avaliações e vestibulares e pela crítica a instituição da escola ou da academia. Inicialmente, Fontoura faz uma breve apresentação sobre o lugar da educação:

Tradicionalmente, a escola e a universidade constituíram-se em espaços privilegiados e que garantiam o monopólio do saber autorizado e legítimo. Hoje, quando usamos esses termos, rapidamente nos vem à mente a materialidade típica dessas instituições: parece difícil pensar a “escola” sem imaginar o prédio que a constituiu, com seus corredores, bibliotecas, salas de aula, e assim por diante. O mesmo a respeito da universidade e seus *campi*, que ocupam espaços significativos na malha urbana. É interessante notar, no entanto, que essa “corporeidade” das instituições de ensino é algo relativamente novo na história da educação: os gregos antigos, salvo poucas exceções, não viam a escola como conhecemos hoje, e até mesmo no período medieval, quando nasceram as universidades, elas não vieram junto, pelo menos não de imediato, com os *campi* que hoje lhes são indissociáveis (FONTOURA, 2020, p.47).

O autor faz essa breve observação sobre os espaços de monopólio do saber, autorizado e legítimo que era, e ainda é reconhecido na escola e na universidade, destacando sua materialidade, com seus edifícios que mudaram ao longo do tempo. Fontoura (2020), alerta que tanto o monopólio do saber institucional quanto seu o espaço físico pode estar passando por um novo processo de mudança. Fontoura (2020) cita Pierre Lévy, que há quase 20 anos:

(...) discutiu sobre o avanço da *Internet* e a chamou “ciberespaço”, destacando os diversos pontos a respeito dessa renovação, em particular no âmbito da educação: a *Internet* facilitou o compartilhamento de informações, acelerou rapidez da comunicação e diluiu as barreiras físicas entre estudantes e o conhecimento.” (LÉVY *apud*. FONTOURA, 2020, p.47).

Fontoura também diz que, anos depois dessa observação de Pierre Lévy, Anita Lucchesi:

(...) assumiu que, apesar de seguirmos nessa “revolução dos meios digitais”, ainda não desenvolvemos as competências necessárias para lidar criticamente com o mar de informações e conteúdos que surgiram em consequência da realocação dessas fronteiras do saber” (LUCCHESI *apud.* FONTOURA, 2020, p.47).

Nesse sentido da fala de Lucchesi, acredito que realmente ainda não estamos preparados para lidar com essa quantidade de informações de maneira crítica. No caso desse trabalho, a proposta é exatamente tentar compreender como os alunos têm lidado com o conhecimento de tom *escolar*, construído fora da escola e como estes estabelecem paralelos entre esse conhecimento e o construído na sala de aula. Cada vez mais é no espaço fora da escola – no *ciberespaço*, como diria Pierre Lévy – que eles têm buscado informações complementares ou divergentes. Nesse local, os alunos se deparam com diversas informações, sobretudo na plataforma *Youtube*, onde existe uma gama de vídeos sobre os mais variados temas inclusive temas que são ensinados na escola.

Para criar uma seleção dentro da plataforma *Youtube*, Fontoura (2020) fez uma busca usando como palavra-chave “história” e para filtrar essas informações o autor selecionou os vídeos e os canais que tiveram muitas visualizações, descartando aqueles que, apesar de levar a palavra “história”, “seu conteúdo não estava associado à História escolar e acadêmica” (FONTOURA, 2020, p.48). Em suas palavras:

Os vídeos inseridos no primeiro grupo chegaram a quase 50 milhões de acessos e foram inseridos nesse recorte por responder positivamente aos seguintes critérios: 1) Têm uma preocupação com referências, citações ou indicações de bibliografia durante ou no final dos vídeos, de modo a sustentar as afirmações ali passadas? 2) há uma preocupação em nível de currículo formal (preparação para provas escolares, de vestibular ou aprofundamento de discussões universitárias) que tenha guiado a produção conteúdo? (FONTOURA, 2020, p.48).

O primeiro grupo de vídeo e canais, que procura manter coerência com as narrativas acadêmicas ou científica, pode ser dividido em pelo menos outras seis subcategorias. Se for levado em conta o número de acessos, surgem, em primeiro lugar, os canais de cultura pop (1), como o canal Nostalgia (...) totalizando, pelo menos 27 milhões de acessos. Depois dele, o canal Nerdologia (...) e totaliza, pelo menos, 678 mil visualizações. Apesar de os canais não serem específicos da história (vídeos de história dividem espaços com outras produções sobre a cultura pop, séries, jogos ou outras áreas do conhecimento), ambos os canais têm a preocupação com referências bibliográficas, que ocasionalmente aparecem nas descrições dos vídeos, e com validação acadêmica a respeito das informações ali passadas (FONTOURA, 2020, p.49).

Segundo a análise de Fontoura (2020), o canal Nostalgia pode ser classificado no primeiro critério, ou seja, tem preocupação com referências que sustentem as informações apresentadas.

A análise dos quatro vídeos selecionados – *Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, Ditadura Militar e 500 Anos em 1 Hora / História do Brasil* – não irá ater-se propriamente à sequência dos eventos e processos narrados no vídeo, exceto quando tais narrativas forem pertinentes as discussões que aqui serão desenvolvidas. Essas consistem-se em verificar o discurso do interlocutor sobre as pretensões do vídeo, isto é o porquê da elaboração dele, os processos de construção de roteiro, as críticas à escola enquanto promotora desse conhecimento, a crítica aos professores de história, a garantia de legitimidade do conteúdo do roteiro do vídeo, a partir da consultoria de um historiador, e finalmente a pretensão de oferecer respostas as demandas de seus seguidores quanto a interpretação de eventos históricos do país.

Outras informações importantes que serão mencionadas nas descrições de cada um dos vídeos são o número de curtidas (*likes*) e não curtidas (*dislikes*); o número de comentários que o vídeo obteve; o resumo e sua ficha técnica.

Todos os vídeos na seção de História são apresentados por Felipe Castanhari em um local que sugere ser seu quarto pessoal, mas que pode ser um estúdio. O cenário tem bonecos de personagens de desenhos, jogos, alguns controles de vídeo games antigos, equipamentos eletrônicos antigos como: máquina fotográfica “game boy”<sup>12</sup>, “mini game”, quadros pequenos com personalidades de desenhos e séries, um vinil e alguns brinquedos.

### **Vídeo *Primeira Guerra Mundial* <sup>13</sup>**

Ficha técnica:

Roteiro - Felipe Castanhari, Rob Gordon e Caio Vinicius

Montagem e Edição - Nando Almeida Artes - Rick Ordenez

Produção - Rodrigo Tucano

---

<sup>12</sup> Era um vídeo game portátil no qual se colocava um pequeno cartucho para jogar.

<sup>13</sup>

[https://www.youtube.com/watch?v=HNw027hhbbw&list=PL2EJIPZ0iJu7JMchSngqLHyZV\\_sU91N7Y&index=10&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=HNw027hhbbw&list=PL2EJIPZ0iJu7JMchSngqLHyZV_sU91N7Y&index=10&t=2s) Acesso em: Outubro de 2020.

Produtora - <http://tucanomotion.com.br>;

Tempo de duração: 1:09:14

Visualizações: 8.342.837

Data da postagem: 05 de setembro de 2016.

Número de curtidas: 778 mil

Número de não curtidas: 5 mil

Número de comentários: 29 mil

A 1ª Guerra Mundial ficou conhecida como a guerra para acabar com todas as guerras. Sabemos que não foi bem assim. Foi uma guerra monstruosa, com várias frentes de batalhas, milhões de mortos e mudou a face do mundo. Conheça hoje um dos conflitos mais brutais da humanidade, a 1ª Guerra Mundial (CASTANHARI, 2016).<sup>14</sup>

Castanhari começa seu vídeo comemorando a postagem de mais um vídeo de História além de sugerir que seus telespectadores assistam aos outros vídeos dessa mesma seção no canal.

Segundo Castanhari, a escolha desse tema tem duas explicações: a primeira é que, uma vez que o canal resolveu investir em assuntos de história, a 1ª Guerra Mundial não poderia ficar fora, a segunda seria porque “além de minha vontade eminente de fazer o tema Primeira Guerra Mundial, vocês pediram muito nos comentários dos vídeos de história, só não pediram mais que o tema 2ª Guerra Mundial” (CASTANHARI, 2016, 0:55 à 1:02). No entanto, ele adverte o público de que não é possível fazer um vídeo sobre a Segunda Guerra Mundial sem entender a Primeira, além disso, diz que a Segunda Guerra Mundial, por ser mais recente, está no imaginário das pessoas por conta da quantidade de filmes, livros e séries, enquanto a Primeira não é lembrada, “a não ser que você seja um professor de história”, ressalva o interlocutor (CASTANHARI, 2016).

Em sequência dessa fala, Castanhari agradece seu professor de história, Caio Vinicius, que o ajudou no roteiro dando consultoria à equipe do canal Nostalgia. A foto do professor surge em tela, inclusive. Esse agradecimento serve para validar seu vídeo, respaldá-lo, a partir de alguém que tem autoridade no assunto.

---

14 O texto foi copiado exatamente como está no canal Nostalgia, qualquer erro ortográfico ou de pontuação não será corrigido.

O vídeo mescla a narrativa de Castanhari com algumas imagens retiradas do canal *History Channel* e *National Geographic*, com músicas, documentários dublados e legendados sobre a guerra, porém, não há referência de muitas dessas imagens e trechos de documentários, nem mesmo na ficha técnica ou descrição do vídeo - sem contar os diversos mapas que aparecem para mostrar os países envolvidos na guerra também sem referência. A descrição do vídeo informa o resumo do tema que será abordado, os endereços das redes sociais de Felipe Castanhari, *links* de canais que falam da Primeira Guerra Mundial, *links* de como inscrever-se no canal, e baixar o aplicativo do canal nostalgia para aparelhos *android* e *iphone*.

A estrutura do vídeo consiste em falas não muito longas (um minuto, no máximo), seguida de um mapa, uma imagem ou um trecho de documentário para referendar o que foi afirmado. Às vezes, a narrativa é acompanhada pelas imagens simultaneamente, em outros momentos, acompanhada por música. Os vídeos parecem ser tecnicamente bem produzidos (é perceptível uma boa qualidade de som, de imagem e ritmo), porém, como historiador, tenho que pontuar a falta das referências para a produção do roteiro e o uso indiscriminado de imagens e documentários de maneira ilustrativa, como representações da narrativa, sem nenhum critério que justifique seu uso ou que indique quem as produziu, para quem, onde e quando.

Um exemplo da dificuldade de encontrar e definir algumas referências utilizadas por Castanhari, é que logo após a explicação dos acontecimentos pré-guerra aparece um documentário intitulado “Os Segredos da Primeira Guerra”, exibido no canal de TV *National Geographic*. Durante todo o vídeo, tem-se a impressão de que são usados mais de um filme para ilustrar a narrativa. No entanto, fica difícil identificar os cortes entre um e outro, pois as vezes o nome do documentário aparecia na tela e em outras não. Além disso, as vozes dos locutores eram semelhantes, o que dificultava ainda mais a diferenciação entre um filme e outro, resultado da mescla e modificação para que fossem uma produção única.

Essas formas de montagem de vídeos são comuns na plataforma *Youtube*. A mescla de imagens e montagem de vários elementos diferentes (vídeos caseiros, “memes”, referências musicais, jornalísticas, linguísticas, símbolos, efeitos sonoros etc.) são aspectos característicos deles. Usar essa linguagem audiovisual para

apropriar-se de temas e questões da História não seria problema, não fosse a insistência de Castanhari em colocar tais vídeos em paralelo com a produção historiográfica e a produção de história escolar.

Insisto nessa questão das referências não apenas porque é fundamental para o trabalho do historiador, mas também porque Odir Fontoura (2020), em seu artigo mencionado anteriormente, classifica os vídeos sobre História do canal Nostalgia como um dos que “têm uma preocupação com referências, citações ou indicações de bibliografia durante ou no final dos vídeos, de modo a sustentar as afirmações ali passadas” (FONTOURA, 2020, p.48). O Canal Nostalgia, segundo o autor, contempla esse critério, porém o que aparece é apenas o título do documentário e o logotipo do canal de TV em alguns momentos no canto da tela. Os vídeos não apresentam créditos ao final, indicando todas as referências, tão pouco na descrição do vídeo essas informações são encontradas.

E por mais que a pretensão de Castanhari ao criar o canal fosse produzir vídeos nostálgicos relacionados à cultura pop (filmes, músicas, desenhos, entre outros), como ele mesmo relata, em certo momento passa produzir vídeos de uma disciplina escolar e acadêmica, assim, deveria existir uma preocupação maior com as referências utilizadas. Percebe-se que ele não quer fazê-los apenas como forma de entretenimento, pois existe uma declaração de compromisso de se fazer vídeos pelos quais as pessoas “aprendam”, tanto que a apresentação/descrição na seção de História é: “aprenda história de uma maneira diferente e SIMPLES”. Para essa tarefa, o *youtuber* conta com um historiador, dessa forma “não vamos falar besteira”, justifica.

Castanhari argumenta que a melhor forma de entender a guerra é não ficar citando muito apenas os locais, os nomes de generais e as datas porque isso seria “muito chato”, além disso, ao citar todas essas informações “nós iremos ouvir e esquecer depois”. A solução dada por ele então é: “eu prefiro explicar de uma *maneira diferente*, enxergando os países como *personagens principais*” – grifo meu (CASTANHARI, 2016, 2:06 à 2:23). Parece que Castanhari, de forma indireta, está questionando o método que os historiadores-professores explicam temas de História, sugerindo que há uma preocupação excessiva com “datas”, “locais”, “nome de personalidades” e por isso fica “chata” nossa explicação, além de facilmente esquecível.

Essa ideia, reproduzida por Castanhari, é um senso comum que confunde forma e cultura escolar com métodos e práticas de ensino. Em outras palavras, a percepção intuitiva de que a escola preserva certas práticas (forma e cultura) pode dar a impressão de que os métodos e modelos de ensino também são permanentes na escola, mesmo que sua historicidade esteja divulgada. Ainda que, pelo menos desde o final do século XX, os historiadores-professores nas escolas não tenham essa concepção de ensino de História descrita pelo *youtuber*, essa ideia de método obsoleto muitas vezes volta a aparecer como desconstrução da escola.

É curioso como Castanhari cai na armadilha que tanto crítica e quer evitar:

Talvez vocês se lembrem que a guerra começou com a morte de um rapaz, um cara chamado Francisco Ferdinando, esse cara era herdeiro do império Austro-húngaro, esse cara foi assassinado em Sarajevo capital da Bósnia (CASTANHARI, 2016, 2:28 à 2:41)

Apesar de não apontar a morte de Francisco Ferdinando como o motivo da eclosão da guerra, visto que explica a conjuntura da Europa até o estopim do conflito (assassinato do príncipe austro-húngaro). Castanhari, pelo simples fato de citar o nome de Francisco Ferdinando e mencionar alguns locais, acredita cair em contradição, pois muda a entonação da voz, o semblante e se justifica: “começou os nomes, não tem jeito nesse começo é assim a gente tem que falar” (CASTANHARI, 2016, 2:42 à 2:45).

Mais adiante, o *youtuber* afirma que é importante saber que 1914 foi o ano que iniciou a Primeira Guerra. Reproduzindo não apenas a forma da construção narrativa dos eventos Históricos, os situando no tempo e no espaço – o que para os historiadores é a definição mais clássica de História “ciência do homem no tempo e no espaço” – como também reproduzindo a narrativa clássica dos livros didáticos sobre seu início.

Essa breve descrição de alguns trechos do vídeo exemplifica que, por mais que exista um “novo” espaço, no qual se pode ter acesso a um conhecimento sobre acontecimentos históricos importantes, percebe-se que o roteiro do vídeo não consegue afastar-se do formato de aula escolar. Certamente os diferentes suportes conferem também diferenças na recepção da narrativa e na maneira como lida-se e compreende tal narrativa. Os objetivos do professor em sala de aula e de Castanhari também são bem diferentes: enquanto esse, ao produzir os vídeos, propõe-se a

“ensinar” (embora o intuito principal sejam as muitas visualizações e curtidas), aquele tem como objetivo fazer com todos/as os/as alunos/as construam conhecimento, não apenas porque esta é a essência de sua profissão, como o sucesso escolar está associado à sua atuação no processo de aprendizagem de seus alunos/as.

Por mais que Castanhari mostre-se mais espontâneo, irreverente que um professor, por falar de maneira coloquial e usar palavrões em suas explicações, o fato dele ter a consultoria de um professor de história mostra que ele não se afastou do conhecimento escolarizado.

A situação atual pode parecer paradoxal. A forma escolar, o modo escolar de socialização domina a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos docentes são retalhados, ameaçados... Entretanto, tal monopólio está ameaçado em nome dos resultados escolares, assim como o nome “integração” das crianças das famílias “populares” às normas dominantes, enquanto os métodos e o funcionamento da escola são contestados e atacados pelos sujeitos sociais mais escolarizados (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 46-47).

Como a forma escolar se impôs a outras formas de socialização, pode-se afirmar que Castanhari questiona a escola no que se refere ao “monopólio pedagógico”, mas ele ataca principalmente a pedagogia dos docentes, pois julga que falar palavras de baixo calão, fazer cortes que tornam os vídeos mais engraçados, colocar músicas, dizer que vai “ensinar” de uma forma diferente “menos chata”, resultará que as pessoas “aprenderão” de forma descontraída, já que os professores fracassaram em sua metodologia de ensino.

### **Vídeo *Segunda Guerra Mundial***

O resumo deste vídeo que se encontra na descrição afirma:

Entre 1939 e 1945 o mundo foi palco do conflito mais sangrento da história: a II Guerra Mundial. A Guerra onde vimos o holocausto, Hitler, Stalin, Mussolini, Bomba Atômica, Pearl Harbor, batalhas em terra, ar e água. Conheça nesse vídeo a história completa da segunda guerra mundial! (CASTANHARI, 2017)<sup>15</sup>

Ficha técnica:

Direção - Felipe Castanhari

---

15

[https://www.youtube.com/watch?v=TV4Vzda09Ck&list=PL2EJIPZ0iJu7JMchSngqLHyZV\\_sU91N7Y&index=9&t=17s](https://www.youtube.com/watch?v=TV4Vzda09Ck&list=PL2EJIPZ0iJu7JMchSngqLHyZV_sU91N7Y&index=9&t=17s) Acessado em outubro de 2020.

Roteiro - Rob Gordon, Caio Vinícios e Felipe Castanhari  
Montagem e Edição - Nando Almeida Artes - Rick Ordonez  
Produção - Rodrigo Tucano  
Pesquisa - Leonardo Souza  
Historiador - Caio Vinícios  
Produtora - <http://tucanomotion.com.br>  
Música: Mount Legend-Extreme Music  
Artista: Oswin Macintosh  
Álbum: Builds;  
Tempo de duração: 1:24:48  
Visualizações: 9.795.541  
Data da postagem: 18 de janeiro de 2017  
Número de curtidas: 755 mil  
Número de não curtidas: 8.3 mil  
Número de comentários: 34.969

Antes de entrar na análise do vídeo quero chamar atenção à sua ficha técnica, o qual aparece o item “historiador”, que não apenas credita a consultoria, mas também a participação no roteiro. Nos outros vídeos a menção ao seu professor de História não está na ficha técnica, é na fala do interlocutor que o nome do historiador é mencionado. Durante a apresentação, o nome de Caio Vinicius não apenas é mencionado como consultor e roteirista, mas alguém que pode legitimar a exposição do assunto, o que pode sugerir mais credibilidade àquele conteúdo. Outras diferenças são: creditar a pessoa responsável pela pesquisa e a referência da música que compõe a trilha sonora.

Castanhari reafirma que o tema da Segunda Guerra foi o mais pedido pelos seus seguidores. Retoma também que é o mais retratado em filmes, séries e livros - nesse momento do vídeo aparecem imagens dessas produções. Inicia-se a narrativa com uma breve descrição de como foi a guerra, afirmando que este conflito mudou toda a história da humanidade, mencionando quantidade pessoas mortas e classificando, como uma das piores atrocidades que a humanidade já presenciou, o “Holocausto” e as “bombas atômicas”. O interlocutor anuncia que irá seguir a “mesma

linha” do vídeo da “Primeira Guerra Mundial” e sugere ao público assisti-lo para facilitar o entendimento da Segunda Guerra, argumentando que ela só existiu por conta da Primeira. Sugere também vídeo “Hitler” porque nele ele explica de forma mais completa o surgimento do Nazismo.

Como anunciado por Castanhari o formato desse vídeo é semelhante ao da Primeira Guerra: falas curtas ilustradas por mapas e fotografias, trechos de documentários e filmes de ficção (dublados e legendados). Notam-se algumas melhoras em relação ao vídeo da Primeira Guerra no que se refere a menção aos títulos dos quais são retiradas as cenas exibidas. No entanto, permanece o uso de filmagens utilizadas como mera ilustração, como validação da sua fala.

As referências das cenas de filmes começam a aparecer a partir do minuto 17, o primeiro filme a aparecer é o *Talvisota* (1989) , *O Alemão* (2008), *Ataque a Leningrado* (2009), *Stalingrado* (1993), *Pearl Harbor* (2001), *A Lista de Schindler* (1993), *Círculo de Fogo 2001*, *Isoruko* (2011), *O Jogo da Imitação* (2014), *O Resgate do Soldado Ryan* (1998), *Aliados* (2016), *A Queda* (2004), *Gen-Pés Descalços* (1983)<sup>16</sup>. Apesar de existir essas referências elas são incompletas não há nome do diretor, produtora, local, tempo de duração etc.

O problema de usar cenas de filmes de maneira a ilustrar o roteiro é que quem assiste aos vídeos pode supor que a cena é uma representação fidedigna do que aconteceu e consolidar a ideia de que aquelas imagens definem, demonstram a Guerra, pois além do texto do roteiro, o bombardeio de cenas apresenta “como foram” os acontecimentos. A intenção dessa proposta é usar os documentários, os filmes de ficção e as séries como complementação dos argumentos da narrativa roteiro.

De volta a sequência do roteiro do vídeo, Castanhari explica como a “Grande Depressão” em decorrência da quebra da bolsa de Nova Iorque 1929, argumentando que uma vez que os Estados Unidos tinham se tornado uma grande potência capitalista, muitos países que dependiam da economia estadunidense naquele período foram para o “buraco” junto com os Estados Unidos (CASTANHARI, 2017, 4:05 à 4:25).

---

16 Por ser uma análise de como aparecem as referências das cenas dos filmes no vídeo, não irei colocar a descrição completa desses filmes por não achar necessário.

Após essa explanação, Castanhari explica que duas correntes ideológicas opostas, que já existiam na Europa, começaram a ganhar muita força naquele período: Democracia e Totalitarismo.

Democracia: países com os Estados Unidos, Inglaterra e França acreditavam que um sistema de governo que preservasse a liberdade e a riqueza de cada pessoa, seria sempre o melhor caminho para o desenvolvimento de um país (CASTANHARI, 2017, 4:53 à 5:04).<sup>17</sup>

Totalitarismo: que prega que um país precisa de um líder supremo, que concentre todo poder, que diz tudo que o povo deva fazer ou seja a liberdade das pessoas é sacrificada em nome da nação. Sim! Estamos falando de ditaduras. (CASTANHARI, 2017, 5:05 à 5:18).

Essas definições sobre esses dois conceitos revela uma prática atual mediada por redes sociais e demais espaços digitais que demandam simplificações de questões complexas. Parece que boa parte das pessoas não está disposta a pensar e refletir sobre os assuntos de maneira mais profunda, os canais digitais de comunicação, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*, vídeos do *Youtube* ou mesmos os blogs jornalísticos são suportes que pressupõe mensagens rápidas, curtas, sem muitos rodopios e interpretações. Não por acaso os “memes”, as manchetes sensacionalistas, os títulos alarmantes dos vídeos publicados nas plataformas digitais e as *Fake News* compartilhadas de maneira massiva, são a linguagem característica do universo virtual.

Nesse sentido, a forma de *explicar* Democracia e Totalitarismo corresponde a adequação da cultura da plataforma, embora esta não impeça que tal tendência seja subvertida, o que poderia corresponder com a proposta de Castanhari de ser educativo (em um sentido formal do termo). Inclusive, o tempo de duração dos vídeos subvertem essa tendência imediatista visto que eles têm em média uma hora. Associado a essa explicação estão as imagens como forma de facilitar a *compreensão* do que está sendo exibido. Entretanto, por serem evidentemente simplistas, as explicações desses conceitos estão equivocadas. Não por acaso os historiadores precisariam de algumas aulas para desenvolver esses conceitos em sua complexidade: apontando contradições e alterações de sentido ao longo do tempo, por exemplo. Mas para o interlocutor, todos esses aspectos foram *resolvidos* em

---

17 Nas citações referentes a fala de Felipe Castanhari, não irei mudar nem arrumar erros de concordância, a única coisa que será feito são pontuações para a melhor compreensão do que foi falado.

menos de um minuto a partir da construção dessas frases curtas. Dificilmente uma pessoa *leiga* questionaria ou desconfiaria dessa explicação simples para algo que é explanado em livros inteiros, visto que, como é ressaltado várias vezes: há o suporte de um historiador na produção desse vídeo, validando e dando legitimidade à fala de Castanhari.

Há outros erros conceituais no decorrer dos vídeos, além de explicações incompletas ou confusas, porém não achei pertinente colocar todas aqui, pois poderia fugir um pouco dos propósitos dessa análise. Apontei apenas o exemplo, visto que por causa de simplificações como estas, questões inusitadas foram levadas para sala de aula, como: “nazismo é de esquerda?” “Professor, você é comunista?” “A ditadura foi boa ou ruim?”.

Os comentários publicados no *Youtube* sobre o vídeo também revelam o impacto da narrativa, sobretudo nos estudantes que estabelecem recorrentemente comparações com a abordagem do tema em sala de aula. Avaliam os dois “espaços” – escola e *Youtube* – como se fossem paralelos, não conseguem ou não querem refletir as demandas e a responsabilidade que deve ter um professor ao expor conceitos em sala de aula. Não foi possível ler todos os quase 35 mil comentários, mas selecionei alguns mais recorrentes:

“Aprendi em [1:24:48](#) muito mais do que aprendi em todas as aulas de histórias que tive até hoje!”

“queria um nostalgia sobre a peste negra, e sobre a revolução francesa :( “

“CASTANHARI DEUS TA SALVANDO MEU 9ºANO.”

“meu querido, bom dia, estou conversando aqui com uns amigos professores e a conclusao que chegamos é que, sem os palavroes, seus videos poderiam (e deveriam) serem utilizados nas salas de aulas do brasil inteiro. aprendi mais em 1 hora que na minha vida inteira de sala de aula...pense na possibilidade de regrava-los sem a linguagem chula...kkkk... obrigado”

“Eu to no 7 ano e quando começar a materia da guerra,eu vou ter que dar uma aula pros professores ksksksk”

“Castanhari dava pra ser um otimo professor ele ensina com zueira aprendi mt mais do q na escola kkkkkkkkkk”<sup>18</sup>

---

18 Foram copiados exatamente como estavam escritos, por isso, existem erros e abreviações de palavras.

## Vídeo Regime/Ditadura Militar

Ficha técnica:

Roteiro - Rob Gordon, Felipe Castanhari e Caio Vinícius

Pesquisa: Leonardo Souza

Edição: Tucano Motion <http://tucanomotion.com.br>

Tempo de duração: 1:03:20

Visualizações: 8.398.995

Data da postagem: 25 de maio de 2016

Número de curtidas: 689 mil

Número de não curtidas: 45 mil

Número de comentários: função desativada

Abaixo, a descrição do vídeo:

Entre 1964 e 1985 o Brasil passou por um dos momentos mais complicados de sua história. Não podíamos votar para presidente, músicas e jornais eram censurados, e aqueles que não concordavam com o governo, eram torturados e mortos! Ao mesmo tempo em que existia uma guerrilha treinada para combater esse governo com toda força e violência proporcional, era uma guerra! O Nostalgia de hoje relembra esse período que ficou marcado na história do país, o Regime/Ditadura Militar (CASTANHARI, 2016).

Há uma longa introdução para explicar o porquê de se realizar um vídeo sobre este tema:

Pera aí, ditadura ou regime militar? Você provavelmente já caiu nessa discussão. E antes de começar o vídeo é importante entender os dois termos estão corretos galera! Eu digo isso porque primeiramente foi um regime civil militar, as pessoas esquecem do civil. Já que ainda tínhamos civis no governo e também porque existia uma pseudodemocracia, não podíamos votar para presidente, mas podíamos votar para senador, deputado federal e estadual. Isso tudo para dar a ideia que ainda tínhamos alguma liberdade política, mas na verdade não era bem assim e ao decorrer do vídeo vocês irão entender isso. E sim, em determinado momento foi uma ditadura, principalmente depois do AI-5, quando todos os direitos constitucionais, inclusive o direito de você saber do que você sendo acusado e também o direito a uma defesa que é a base de qualquer democracia, foram completamente destruídos no Brasil. A constituição foi completamente rasgada, torturam pessoas, matavam pessoas. Então em determinado momento também tivemos, sim, uma ditadura.

Pessoal, é por isso que estamos utilizando os dois títulos e vocês fiquem a vontade pra escolher o que achar melhor, porque os dois estão corretos, então agora podemos seguir com o vídeo (CASTANHARI, 2016, 0:02 a 1:17).

Toda a introdução/justificativa do vídeo tem aproximadamente cinco minutos, o que comparado com outros vídeos é bem longa. É possível observar a divisão do discurso introdutório em cinco partes: a) tentativa de explicar e conciliar a “polêmica” em torno dos termos “ditadura” e “regime”: “vocês fiquem a vontade pra escolher o que achar melhor porque os dois estão corretos então agora podemos seguir com o vídeo”; b) preocupação com a recepção do público, justamente por causa da suposta polêmica; c) ênfase em sua neutralidade no que se refere a polêmica: “Eu não estou falando isso porque eu vou me posicionar politicamente nesse vídeo não. Este vídeo será um vídeo neutro”; d) ênfase na importância de conhecer a História para não cometer erros do passado, bem como para apaziguar os ânimos tão exaltados por causa da polarização política; e) legitimar o roteiro a partir da consultoria do professor de história.

O vídeo tem o mesmo formato dos outros descritos: uso de fotografias, trechos de documentários, páginas de jornais, cenas de filmes de ficção, entre outros. sem referência, exibidos apenas como ilustração.

Parece-me pertinente transcrever toda a introdução, pois ela revela as preocupações de Castanhari com a sua popularidade ao abordar um tema sobre o qual se estabeleceu uma disputa política/ideológica muito forte nos últimos anos. Essa preocupação explica o fato de ter desativado o espaço para comentários.

Pode ser que não agrade algumas pessoas, mas espera um pouquinho e deixe eu tentar me explicar: primeiro eu entendo que boa parte de vocês estão curtindo sim esse Nostalgia de História. Fizemos um vídeo sobre o Hitler e foi muito bem aceito tem mais de três milhões de acesso, *like* pra (palavra obscena) e muito comentário positivo. Fizemos também o da corrida espacial, guerra fria, a galera também gostou pra caramba o vídeo já tem mais de um milhão de acessos, também foi muito bem. Então, ou seja, a gente entende que vocês estejam curtindo essa pegada mais histórica (CASTANHARI, 2016, 1:28 à 1:50).

Ainda que preocupado com a audiência do canal, Castanhari justifica os motivos da escolha para fazer mais um vídeo de história: esses vídeos tiveram boa aceitação do público. Toda essa preocupação não é à toa, esse é o seu trabalho cuja remuneração depende das visualizações e das curtidas. Uma queda brusca de

popularidade é um fator que não pode ser ignorado. Por outro lado, a disputa de discursos em torno do tema pode ser justamente o impulsor da ampliação dessa mesma popularidade. Por isso, Castanhari confessa que a decisão de fazer um vídeo sobre a ditadura não foi fácil:

Mas galera não podemos ignorar o momento político que estamos vivendo atualmente em nosso país. E um vídeo sobre a ditadura nesse momento é muito importante. Eu não estou falando isso porque eu vou me posicionar politicamente nesse vídeo, não. Este vídeo será um vídeo neutro (ênfase quando estava pronunciando essa palavra). A ideia de verdade desse vídeo é eu trazer informação. E como eu falei no vídeo do Hitler, é muito importante que a gente veja a história, aprenda sobre a história para a gente não correr o risco de cometer os mesmos erros, já relatados e documentados. Vamos aprender com os nossos erros para não cometê-los novamente. Galera de verdade, abrindo o coração para vocês eu fiquei muito tempo debatendo com a equipe do canal nostalgia, para ver se realmente valia a pena fazer um vídeo sobre ditadura militar. Porque galera olha o momento que a gente está vivendo no Brasil, a situação política no Brasil está tensa pra (palavra obscena), e tem muita gente brigando feio por causa disso. Isso [ditadura militar] é um tema muito delicado porque se você fala uma coisa bem do lado A o lado B te ataca, se você fala algo bem do lado B o lado A te ataca. Então na verdade está difícil falar qualquer coisa (CASTANHARI, 2016, 2:18 à 3:14).

A pretensão de neutralidade de Castanhari pode ser uma estratégia de preservação ou mesmo pura ingenuidade, de qualquer forma ela não é uma pretensão exclusiva deste interlocutor, visto que, nesse contexto de polarização política do país, o próprio jornalismo brasileiro tem se “vendido” como imparcial, neutro, isento, o que contribui com uma forma de manipulação e desinformação generalizada.

Castanhari também mostra-se incomodado com as inimizades causadas pelas “brigas políticas”, argumentando que não vale a pena e por isso seria importante publicar esse vídeo como forma de elucidação dos discursos:

E vendo todo esse extremismo, eu me reuni com a equipe do canal Nostalgia e a gente percebeu uma coisa, não é porque a situação do Brasil está como está que a gente não pode falar do passado, inclusive a gente percebeu que é o oposto, já que a situação está assim é a melhor hora para a gente falar disso. E repetindo aqui esse não é um vídeo de esquerda nem um vídeo de direita, a ideia aqui é mostrar como as coisas rolaram durante o governo militar. Assim fatos históricos. (...) Porque é muito importante que a gente entenda como foi um dos períodos mais complicados da história do Brasil. Mas Castanhari quem é você para falar de ditadura? Cara o que você sabe de ditadura (palavra obscena)? (Fala como se alguém estivesse o interrogando) Bem de fato eu não sou historiador nem professor de história. Só que assim galera, o roteiro desse vídeo está sendo feito a

mais de um mês. Eu e toda a equipe estamos analisando esse roteiro várias vezes, várias vezes há muito tempo e para validar ainda mais tudo que eu estou falando aqui, tivemos sim a consultoria e a ajuda de um historiador e professor de história, chamado Caio Vinícius, (aparece a foto dele) inclusive foi meu professor de história quando eu estudava. Então assim o Caio vem estudando história a vida toda, então ele analisou e ajudou a escrever o roteiro inteiro junto com o nosso roteirista Rob Gordon, então assim, não vamos passar vergonha tá! (CASTANHARI, 2016, 3:28 à 4:34).

Em síntese, essa longa introdução revela uma preocupação tão grande com a repercussão que se afasta da tendência comum nos outros vídeos de história de apontar ou criticar os métodos de explanação escolar. Não apenas afasta como, contraditoriamente, evoca a autoridade do *professor da escola* e não o *historiador* apenas: “para validar ainda mais tudo que eu estou falando aqui, tivemos sim a consultoria e a ajuda de um *historiador e professor de história*, chamado Caio Vinícius, inclusive *foi meu professor de história quando eu estudava*” (CASTANHARI, 2016, 3:28 à 4:34) – grifo meu. A ênfase não é apenas na autoridade do historiador, ela está também no respaldo de um profissional que sabe como “explicar” e “ensinar”.

### **Vídeo 500 Anos Em 1 Hora / História Do Brasil**

#### Descrição do vídeo

Índios. Escravidão. Regime Militar. Democracia. Do descobrimento ao impeachment, o Brasil passou por vários conflitos e governos. Conheça a história do nosso país em uma hora. (CASTANHARI, 2017).

#### Ficha técnica:

Direção - Felipe Castanhari

Roteiro - Rob Gordon, Caio Vinícius e Felipe Castanhari

Montagem e Edição - Nando Almeida Artes - Rick Ordonez

Produção - Rodrigo Tucano Pesquisa - Leonardo Souza

Historiador - Caio Vinícius

Produtora - <http://tucanomotion.com.br>

Tempo de duração: 58:24

Visualizações: 9.047.438

Data da postagem: 7 de setembro de 2017

Número de curtidas: 884 mil

Número de não curtidas: 9 mil

Número de comentários: 33.822

Conforme explanado no capítulo anterior, esse foi o vídeo usado na atividade com os alunos dos 8º anos A, B, C e D. Por isso, serão apontados apenas alguns aspectos dos discursos narrativos que não foram mencionados nas observações dos alunos, mas que são objeto de comparações com o que Castanhari julga como narrativas discursivas escolares. Em tempo, reforço que as devidas referências também são negligenciadas nesse vídeo.

Ao explicar Capitâneas hereditárias, Castanhari faz a seguinte afirmação:

E sempre que a gente vê esse negócio na escola, esses lances dos governadores gerais, a impressão é que o Brasil só teve três governadores: Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mendes Sá. Realmente esses foram os mais importantes, porque começaram a organizar um governo português aqui na colônia, mas o Brasil teve governador geral até o século XIX (CASTANHARI, 2016, 9:18 à 9:33).

Mais uma vez, os professores de história são acusados de oferecerem explicações incompletas ou equivocadas, o que suscita a ideia de que a narrativa dele complementa aquilo que a escola apresentou parcialmente.

Em outro momento, ao retratar com foi a invasão holandesa no Brasil, afirma:

Aí que entra em cena a figura de Maurício de Nassau, personagem bem polêmica de nossa história! A gente aprende na escola que o Maurício de Nassau era um vilão, só que a coisa não era bem assim, nas mãos dele Recife se tornou uma das cidades mais desenvolvidas na América, com farol, zoológico e até mesmo um observatório astronômico (CASTANHARI, 2017, 15:00 à 15:16)

Outra *interpretação equivocada* é ressaltada. Entretanto, Castanhari não explica em que consiste essa tal polêmica a que ele se refere, do que decorrem os seguintes questionamentos: 1. A polêmica estabelece-se no debate entre os historiadores/as ou entre os historiadores/as e os que não são historiadores/as? 2. Por que os historiadores/as supostamente consideram Maurício de Nassau vilão? 3. Em que consistiria esse perfil moral traçados pelos historiadores? 4. De que maneira esse perfil diverge das ações políticas de Nassau?

Esses questionamentos não têm o objetivo de ser pretensiosos ou pedantes, mas ocorre que a afirmação de Castanhari sobre a interpretação dos professores de história é lançada de maneira naturalizada, leviana. Não existe uma explicação da “polêmica” ou do caráter vilanesco de Nassau. Essa afirmação, “jogada” sem argumentos, pode implicar em simplificações gratuitas: “professores/as de História não reconhecem ações políticas e econômicas que resultam em desenvolvimento”; ou pior, poderia sugerir que os professores/as de História não tem conhecimento das ações de Nassau em prol de Recife, por isso o apontam como vilão. Nesse sentido emerge uma última questão: qual seria o posicionamento do professor de História de Felipe Castanhari que ofereceu consultoria para o roteiro do vídeo? Ou ainda: “quem são esses professores que equivocadamente julgam Nassau?”

No que se refere à expansão do território brasileiro, Castanhari fala da figura do bandeirante:

Surge um outro mito fabricado de nossa história que são os bandeirantes. A gente aprende que esses sujeitos eram europeus que desbravavam o país, naquelas roupas fodonas, com botas brilhantes, com chapéu cheio de plumas aquela “vibe” dos três mosqueteiros, mas na verdade muitos deles nem era brancos, eram índios ou filho de brancos com índios e andavam parecendo uns maloqueiros descalços, usando ceroula que era tipo a cueca da época. E por mais que eles procurassem sim, pedra e metais preciosos, o principal papel deles era captura índios para vender como escravos (CASTANHARI, 2017, 15:00 à 15:16).

Assim como na fala anterior, mais uma vez, Castanhari aponta supostos erros de interpretação feitas pelos/as professores/as de forma leviana, sem explicar, acusa os professores de criarem esse mito. A desconstrução da figura romantizada e heroica dos bandeirantes já vem sendo feita há muito tempo na historiografia. Evidentemente os professores/as sabem que os bandeirantes não eram europeus, que não vestiam com roupas sofisticadas. Qual fundamento dessa acusação? A narrativa é agravada quando o interlocutor lança mão do termo pejorativo “maloqueiros”, sem nenhuma inibição, sem se dar conta de que além de anacrônico, o termo é preconceituoso por fazer juízo de valor moral a partir da vestimenta.

Essa recorrente menção a escola e ao professor de História como mediadores de um conhecimento equivocado ou romantizado revela que os vídeos entre outros objetivos têm pretensão a *correção* do que se ensinou errado ou de maneira confusa. A descrição da seção de vídeos sobre História especifica: “Aprenda história de uma

maneira diferente e SIMPLES”. Duas palavras chave configuram esse enunciado: “diferente” porque na escola os professores/as ensinam errado, de uma maneira chata, entediante e atrasada. E “simples” (grafado em letras maiúsculas) porque a escola e os professores/as complicam tudo, o que explica porque os alunos não *aprendem*. A grafia maiúscula da palavra “simples” expressa que Castanhari supõe a História como o que é mesmo simples, sem muitas questões – como fica evidente na forma superficial que acredita resolver a disputa entre os termos *ditadura* e *regime* militar – portanto, não há necessidade de complicar tanto como os professores/as fazem. O problema está na escola e no professor, uma vez que, supostamente, conseguiu explicar temas complexos da História em pouco mais de uma hora.

### **Aulas de História no Youtube: o que tem de novo?**

Essas impressões puderam ser melhor identificadas através da atividade realizada com os alunos dos 8º anos A, B, C e D cuja proposta era assistirmos ao vídeo do canal Nostalgia *500 Anos em 1 Hora / História Do Brasil*. Escolhi os oitavos anos por dois motivos: primeiro, porque boa parte dos assuntos que o vídeo aborda já havia sido apreciado em aula; se escolhesse algum dos outros três vídeos, seria necessário contextualizar muita coisa, explicar conceitos que eles não tiveram contato, o que demandaria muito tempo para a realização da atividade em sala de aula. O segundo motivo foi porque os alunos/as dessas turmas eram os que me faziam perguntas sobre vídeos que assistiam pela *Internet*. Nos oitavos anos, são três aulas de história por semana; as aulas são de 45 minutos cada. Em nenhuma das turmas o horário era composto por uma dobradinha (duas aulas seguidas), o que comprometia a exibição completa do vídeo em uma única seção.

Assistimos parte do vídeo na sala de informática da escola, pois é onde estão disponíveis um projetor e um sistema de som bons. Porém, não foi fácil encaixar meu horário com o da professora da sala de informática; as vezes em que conseguimos acomodar os dois horários a disponibilidade era de apenas uma aula. Como a duração do vídeo é maior que a duração de uma aula, o restante do vídeo teve que ser assistido na sala de aula em dias alternados. Além desse problema, houve outros: a dificuldade reservar o projetor que estivesse funcionando; a indisponibilidade de uma extensão ou adaptador de tomadas, sem os quais não é possível conectar os aparelhos, visto que as tomadas da escola ainda são de dois pinos enquanto os aparelhos de três

pinos; as caixas som disponíveis na escola sempre apresentavam algum defeito de funcionamento.

Assim, com muita dificuldade, foi possível exibir o vídeo para todas as turmas. Entretanto, o espaçamento de uma aula para a outra resultou que algumas turmas assistiram a parte do vídeo em uma semana e outra na semana seguinte, dificultando as discussões para a realização da atividade proposta.

Os alunos deveriam montar grupos de no máximo cinco pessoas, configurando, em média, seis grupos por sala. Cada integrante do grupo deveria anotar em seu caderno tudo que lhe chamasse atenção no vídeo, desde de curiosidades, diferenças entre o que eles ‘aprenderam’ na escola e o que narrado no vídeo, críticas, elogios e passagens que geraram dúvidas. Na aula seguinte, os grupos reuniriam-se e debateriam entre si as observações anotadas por cada um. Após a discussão, eles deveriam escrever a síntese do que anotaram, entregar e apresentar para sala aquilo destacaram sobre o vídeo.

As apresentações foram razoáveis, por conta da dificuldade de se reunirem fora da escola, pois muitos não moram nas proximidades, além do fato de que alguns alunos não conseguem assistir ao vídeo uma segunda vez em casa por não terem acesso *Internet* - ou ter um acesso limitado para um vídeo de cinquenta e oito minutos. Por essas circunstâncias, todo processo de realização da atividade tinha que ser feita durante as aulas de história. Infelizmente, por conta das outras demandas a serem cumpridas na escola eu não pude estender essa atividade por muitos dias. O planejamento ideal era possibilitar aos alunos a oportunidade de assistir ao vídeo pelo menos duas vezes. Aproveitando a segunda seção para discutir tema por tema abordados no vídeo juntamente com os alunos. Era proposição da atividade explicar mais detalhadamente os processos de construção do vídeo: roteiristas, historiadores envolvidos, imagens utilizadas, linguagem etc., mas o pouco tempo impossibilitou a realização dessa explicação e reflexão com os alunos.

Uma vez que os alunos demandavam os assuntos abordados no vídeo e que, ao mesmo tempo questionavam meu entendimento e posicionamento sobre eles, a atividade tinha o objetivo de investigar como os alunos *recebiam* as narrativas desses vídeos e de que maneira eles poderiam estabelecer paralelos entre as aulas de história e os vídeos.

Não parece que Felipe Castanhari tenha a pretensão de substituir o conhecimento construído na escola, embora a apresentação e justificativa do apresentador em vídeos sobre História não são referidas de forma despretensiosa. Elas são críticas ao modo como alguns conteúdos são, supostamente, apresentados em sala de aula. A crítica recai sobretudo a uma imagem da postura do professor: uma figura chata, arcaica, velha - no sentido de estar ultrapassado para aquela geração de alunos. Em oposição a essa figura, Castanhari procura mostrar-se mais cativante, desenvolvido, postura que poderia permitir que seu público aprenda, compreenda melhor do que puderam na escola. Essa suposição é endossada por alguns expectadores em diversos comentários:

“Tô aprendendo mais com o Nostalgia do que a EAD ;-;”

“Parabéns pelo vídeo Castanhari, você me impressiona muito com a sua capacidade de ensinar, me formei em história há pouco tempo e muito dos seus vídeos me ajudaram a ser um professor melhor, na minha opinião o seu canal é o melhor nesse tipo de conteúdo. Grande abraço!”

“Aprendi em uma hora tudo que não aprendi em 8 anos de escola”

“Triste pq n teve o reconhecimento que a Leopoldina merece mas vc explica melhor que meu professor parabéns o vídeo tá ótimo S2”

“Se meu professor de história tivesse assistido esse vídeo, seria amado por todo nos. Mas.....”

“Aprendi em 1 hora oq n aprendi em 12 anos de escola” Concordo que o Castanhari fez um trabalho incrível, mas não devemos desmerecer o trabalho dos professores de maneira alguma! Eles se esforçam muito e já são desvalorizados o suficiente em sua profissão. ”

“Esse vídeo fala tudo sobre o livro de história quando eu estava no 4º ano e o que eu estou estudando agora. Foi muito legal lembrar dessas coisas e falar: "isso não é estranho, já vi isso em algum lugar!"<sup>19</sup>

A suposta *inovação* da abordagem dos temas de História pretendida pelo interlocutor é legitimada, por ele próprio e por expectadores, não apenas por causa de sua postura despojada de formalidades, mas também por conta de um pretenso

---

19 Todos esses comentários foram retirados do canal Nostalgia no youtube [https://www.youtube.com/channel/UCH2VZQBLFTOp6I\\_qgnBJCuQ](https://www.youtube.com/channel/UCH2VZQBLFTOp6I_qgnBJCuQ) - na seção intitulada : “NOSTALGIA HISTÓRIA” e o vídeo tem como título “500 Anos em 1 Hora / História do Brasil” <https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE> . Nesse vídeo possuem 33.702 comentários, retirei apenas alguns, e foram copiados exatamente como estavam escritos, por isso, existem erros e abreviações de palavras. Acessado 09/10/2020.

*olhar crítico* que o roteiro do vídeo desenvolve na exposição dos assuntos. O discurso é que tal criticidade também não seria desenvolvida na escola, por isso, esse aspecto também caracterizaria a abordagem *não escolar* que o vídeo oferece sobre o tema. Os alunos, por outro lado, apesar de reconhecerem a postura informal de Castanhari, nem sempre associam tal postura a facilidade ou eficiência de aprendizagem, nem mesmo à análise crítica do vídeo.

As palavras de baixo calão e obscenas usadas por Castanhari, ora são apontadas como aspecto positivo, ora como aspecto negativo. De qualquer maneira, percebe-se que a análise dos alunos é de que o uso dessas palavras e a postura informal entretém, mas não necessariamente contribuem para construção e exposição do tema:

“Nós do grupo achamos que o vídeo é muito bom, muito bem produzido etc... mas temos críticas e elogios também. O jeito dele falar, se comunicar, é informal, então é mais fácil dos adolescentes entenderem mas ele fala muito palavrão, e não conseguiu explicar tudo.” (sic) - **Grupo 5**

“Críticas:  
Os palavrões;  
Não entendemos muito bem a parte que Dom Pedro I foi ‘cagar’” (sic)  
- **Grupo 2**

Essas duas análises acima evidenciam que a informalidade do discurso, para os alunos, não apenas não contempla as lacunas da exposição como prejudica a fluidez da narrativa. A crítica feita por outro grupo também observa outro aspecto referente ao suposto caráter crítico da explanação:

“Algumas críticas, em alguns momentos, do vídeo ele diz algumas coisas que ele tinha que prestar mais atenção em suas palavras, como na hora que ele disse que aprendemos na escola que os bandeirantes eram heróis e que não era bem assim que as coisas funcionavam, mas nós alunos quase não aprendemos sobre os bandeirantes, muito menos que eles eram heróis, assim dando a entender que os professores ensinam errado, outra crítica é que ele aparentemente não procurou em fontes muito confiáveis, ele procurou mais em documentários e sites, comparado ao livro o livro é bem mais confiável, pois foi formado por historiadores que estudaram muito.” (sic) - **Grupo 6**

“Nós gostamos da parte que ele falou sobre as guerras que aconteceram aqui no Brasil, mesmo não sendo tão detalhadas no

vídeo, por causa do tempo. Também gostamos que nos exemplos que ele falava ele usava dois pontos de vista para explicar as teorias. Não gostamos de como ele falou que aconteceu o grito de 'Independência ou morte' e de como foi que os escravos vieram para o Brasil, já que tem vários jeitos que eles chegaram aqui" (sic) - **Grupo 4**

Observa-se que a análise dos alunos aponta que alguns eventos – já conhecidos – foram abordados de maneira superficial, seja por causa do tempo, por causa dos palavrões, pela interpretação ou ainda pela suposição de que, na escola esses temas são abordados de maneira *errada* ou acrítica. Essa percepção dos alunos certamente foi desenvolvida pelo processo de formação escolar. Em especial nas aulas de história que, por prerrogativa disciplinar, incentiva criticidade na forma de analisar um vídeo, um texto, uma charge etc. É possível levantar a hipótese de que, sem a mediação da atividade proposta - que solicitava analisar o vídeo apontando *elogios* e *críticas* - essa percepção talvez ficasse adormecida. Porquanto é justamente a cultura escolar - que nesse caso refere-se a mediação de análise na forma de atividade - o que pode ter ativado nos alunos os *modos escolares* de análise de um discurso.

Para Viñao-Frago (2007), a cultura escolar gera produtos próprios, um deles são as disciplinas, matérias ou cadeiras escolares que “são uma das criações mais genuínas da cultura escolar” (VIÑAO-FRAGO, 2007, p.89). As disciplinas têm sua própria história, elas não são algo estático, podem transformar-se ou desaparecer, ter seu nome modificado, seus conteúdos alterados, sendo assim é possível dizer que as disciplinas são, nas palavras do autor, “organismos vivos”. Elas não são estáticas, mas são “curricularizadas” (VIÑAO-FRAGO, 2007, p.89-90), isto é, são sistematizadas em manuais e estruturadas em uma coerência estrutural, legitimada pelos especialistas da área. Essa sistematização é consolidada no âmbito acadêmico e escolar.

No vídeo usado na atividade, a apresentação de Castanhari é a seguinte:

Eu gostaria de fazer um desafio pra vocês: você sabe que dá pra resumir a história inteira do Brasil em apenas quatro coisinhas? ” (...). Se você não faz ideia de quais sejam essas quatro coisas esse vídeo é feito justamente pra você. (...). Bem, quais são aquelas quatro coisas que contam a história do Brasil? (CASTANHARI, *500 ANOS em 1 HORA/ História do Brasil, 2017*)

Para apresentar essas “quatro coisas”, o interlocutor usa de uma analogia: a anatomia do corpo humano - que surge na tela ao lado dele - representado na forma de um desenho. O corpo está ali para destacar as pernas como sustentação de um organismo: nesse caso uma perna representa a economia e a outra política.

Quais são essas quatro coisas que resumem a história do Brasil? (...) aí vai a resposta: estou falando de: pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro e café. (CASTANHARI, *500 ANOS em 1 HORA/ História do Brasil*, 2017)

A ilustração, a analogia, como forma de explanação de um conteúdo é um exemplo contundente de cultura e forma escolar. Esse modo de ilustrar para explicar está presente nos materiais didáticos escolares e não escolares: televisão, propaganda, divulgações de órgãos de saúde, de agências reguladoras, entre outros. Além desse aspecto, escolher narrar *500 anos em quatro*, é justamente o que se propõe fazer o livro didático ao subdividir conteúdos nos ciclos de aprendizagem: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A estrutura que categoriza os atrativos econômicos das terras invadidas por Portugal é própria da linguagem dos livros didáticos que elenca e classifica aspectos a fim de seriar a construção do conhecimento. Castanhari reproduz essa prática de maneira espontânea porque está é característica da forma e da cultura escolar. Os alunos reconhecem bem esse formato e também o reproduzem na escrita. Muitos dos trabalhos dos alunos foram escritos de maneira a elencar e destacar essas *quatro coisas* com cores, marcações diferentes do resto do corpo do texto, em forma de lista etc. escrita característica da diagramação do livro didático. É justamente essa sistematização, a qual se refere Viñao-Frago (2007), que leva Castanhari a explanar e reproduzir, de maneira naturalizada, inconsciente, a narrativa histórica escolar enquanto faz críticas a essa mesma “forma”.

A teoria da forma escolar desenvolvida por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin em *Sobre a história e a teoria da forma escolar* podem elucidar essa reprodução naturalizada da elaboração na narrativa de conteúdos escolares. Os autores afirmam que a definição de *forma escolar* se faz pela análise histórica, visto que se percebe uma permanência em alguns aspectos essenciais. A forma escolar para os autores seria um modo de socialização e esse modo ao longo da história foi impondo-se sobre outros. Essa forma de socialização pode ser caracterizada pela utilização de um espaço específico (que pode ser um prédio escolar, uma sala de

aula) e de um tempo específico. Alguns aspectos dessa permanência são assinalados pelos autores: bimestre, semestre, ano, formas de escrituração como as regras, normas, lições, livros didáticos, regras impessoais entre os professores (mestres) e alunos, o destinar-se a todas as crianças, orientação para as civilidades e não para as práticas religiosas e por fim os saberes objetivados como as disciplinas e as práticas escolares.

Para estes autores, além do fato das disciplinas escolares serem um dos elementos da consolidação da forma escolar, por suas especificidades e por estarem relacionadas a modos de socialização, estão em constantemente disputas:

(...) a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com a transformação de *formas de exercício de poder*. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmitem saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a forma de exercício de poder (VINCENT, LAHIRE, e THIN, 2001, p.17).

Eles argumentam que essas formas de exercício de poder não ocorrem apenas na escola, mas também em outras as formas e modos de socialização. Por esse motivo o canal do *Youtube Nostalgia* tem como pretensão “ensinar” as pessoas que assistem a seus vídeos, colocando-se não como um desdobramento, reprodução ou referência da escola, mas apresentando-se em paralelo de disputa com esse espaço, reconhecido historicamente como o lugar onde se *ensina* e se *aprende*.

Isto é verdadeiro não só em relação à escola: qualquer modo de socialização, qualquer forma de relações sociais, implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (construídos ou não como tais, isto é, como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e na “aprendizagem” de relação de poder (VINCENT, LAHIRE, e THIN, 2001, pp.17-18).

Esse modo de socialização escolar que se expande além da escola e então estabelece relações de poder, tem na escrita sua forma mais eficaz de difusão, conforme argumentam os autores:

O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir. (...) do ponto de vista da codificação do conjunto das práticas escolares: dos saberes ensinados aos métodos de ensino, passando pelos aspectos mais insignificantes da organização do espaço e do tempo escolar, nada é deixado ao acaso, tudo é objeto de escrita, decomposição, fixação dos movimentos e das

sequências, permitindo assim uma sistematização reforçada e um ensino simultâneo (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, p.29).

Desse modo, as explanações de Vicent, Lahine e Thin (2001), sobre como a forma escolar foi impondo-se a outros modos de socialização ao longo do tempo, numa relação indissociável da escrita (ou dos modos de escrita escolar), parecem pertinentes ao fenômeno dos vídeos de Castanhari: a) pela apropriação que esse faz da disciplina História; b) pelo fato de que a organização do roteiro, da narrativa dos vídeos serem apresentadas de maneira temática: “*Ditadura*”; “*Segunda Guerra Mundial*”; “*Brasil 500 anos*” etc. - característica dos materiais escolares que categorizam eventos e conceitos históricos e os organizam em etapas, num processo de seriação do conteúdo curricular da disciplina correspondente; c) pela forma fragmentada, parcelada, organizada em subtítulos que cada um desses temas é construído no roteiro dos vídeos. Essas são divisões parecidas com as que encontramos nos livros didáticos.

O professor historiador também apropria-se desse material didático como forma de organização do conhecimento histórico escolar, mas sem prescindir de construir e desnaturalizar conceitos juntamente com seus alunos. Dificilmente um professor historiador irá abordar Ditadura sem desenvolver esse conceito na sua amplitude, como se ele estivesse colado a um evento – o tempo é parte imprescindível da produção do conhecimento histórico, lidar com as permanências e mudanças é a arte do Historiador. Apesar da organização seriada da narrativa histórica escolar, o professor, no processo de construção de suas aulas, pode aprofundar conceitos de modo que esses perpassam eventos históricos a cada ano escolar, ou a cada bimestre. Assim, o que *fica* – a aprendizagem – não é a narrativa dos fatos históricos, mas a capacidade de leitura e percepção do contexto atual a partir de uma perspectiva histórica. Em contrapartida, o que *fica* – a memória das aulas escolares – é a ideia de que não é possível lembrar dos eventos que levaram à Ditadura militar no Brasil ou dos eventos que fizeram o Brasil colônia de Portugal, por exemplo. Essa poderia ser uma das *injustiças* que se cometem contra o professor de História.

## Considerações finais

O Canal Nostalgia é um canal de grande sucesso na plataforma *Youtube*, visto a grande quantidade de inscritos, milhares de visualizações e curtidas e os muitos comentários positivos. A aba de descrição assinala a propósito do canal: “Ensinando e divertindo”<sup>20</sup>. Portanto, além de resgatar elementos da cultura juvenil e propor comentar sobre os mais diversos assuntos em voga, Felipe Castanhari também se propõe a “ensinar” temas da disciplina História escolar, o que não é nenhum problema, pois conforme os argumentos desenvolvidos nesse texto é possível utilizar-se de vários meios para a divulgação do conhecimento histórico, a História não é monopólio do historiador.

Por esse motivo as críticas discorridas aqui ao canal Nostalgia não decorrem de uma oposição a produção de vídeos sobre temas históricos por alguém que não é historiador. A crítica se faz a partir da análise de que seu interlocutor coloca-se não como mais uma alternativa de acesso ao conhecimento histórico, mas como um suplemento, uma correção e finalmente como uma metodologia inovadora de ensino de História. Essa metodologia não é esboçada em nenhum momento, apesar de ser sugerida muitas vezes nos roteiros, nos quais sempre é denunciada a imagem generalizante, fabulosa de um professor de história a quem atribui: postura formal, equívocos referentes a eventos, fatos e personalidades da história, bem como parcialidades não justificadas.

Entretanto, essa tal novidade pedagógica pretendida pelo canal Nostalgia (em oposição a esse professor e escola obsoletos) não consiste na desconstrução dessa *antiga* pedagogia a partir da elaboração e explicitação de novo método, ou da produção de outras propostas interpretativas, ou mesmo de uma nova historiografia; a novidade dessa proposta de ensino consistiria na linguagem informal e chula, numa suposta neutralidade e na capacidade de compor uma narrativa *correta* e *atual*, a partir da consultoria de um professor de história, para uma montagem cinematográfica que resulta em uma vídeo aula.

Felipe Castanhari não enxerga que foi formado e reproduz as formas de socialização escolar, tão pouco que elabora espontaneamente a narrativa de seus

---

<sup>20</sup> <https://www.youtube.com/nostalgia/about> acesso outubro 2020.

vídeos a partir de práticas consolidadas da cultura escolar. Essa constatação não é um problema. Não é a intenção *acusá-lo* de incorrer naquilo que pensa evitar. A questão realmente urgente é o fato de que historiadores da escola ou da academia estão postos diante do desafio de divulgar o conhecimento histórico a fim de fazer cumprir seu ofício, sobretudo em tempos tão sombrios. Não podemos mais ficar acuados ou recuados diante de tantos ataques ao nosso trabalho que colocam em descrédito nossa formação. Por isso esses novos espaços que podem ser suporte da produção do conhecimento histórico, precisam ser apropriados pelos historiadores, neles podemos debater, interferir, participar, como quem tem autoridade no assunto e por isso, não se esconde ou dirige apenas aos seus pares.

O interesse dos alunos por temas como: Primeira e Segunda Guerra Mundial, escravidão, Ditadura Militar, entre outros. Levaram-me a replanejar aulas e refletir sobre o porquê desse interesse. O apelo deles por participar e inteirar-se de assuntos que ganharam certa relevância nos últimos anos, fizeram-me perceber a necessidade não apenas de tentar contemplar todas as dúvidas – mesmo que essas desviassem o cronograma –, mas também, de trazer os vídeos aos quais eles assistiam para a sala de aula e então poder analisa-los em conjunto. Infelizmente, não foi possível assistir a todos os vídeos que abordavam as questões surgidas em aulas, mas a realização da atividade contribuiu tanto para incentivar nos alunos um olhar mais crítico sobre narrativas de História, quanto para mim, como professor, refletir sobre o impacto dessas narrativas nas aulas - no que se refere a minha relação com os alunos –, como os métodos de abordagem.

Mesmo com todas as dificuldades para a realização da atividade com os alunos, foi muito interessante observar que eles estavam atentos a debates que emergiram nas redes sociais – “Nazismo é de esquerda? ”; “Os negros também escravizavam outros negros? ”; “A ditadura foi boa ou ruim? ” –, pois indicava que queriam fazer parte da discussão e ter sua opinião. Mesmo que as perguntas, muitas vezes, tivessem o objetivo de “saber minha opinião” para compará-la com a do vídeo, essa curiosidade gerou discussões interessantes, principalmente no que se refere a relação entre aula escolar e não escolar e as responsabilidades que se atribuem a esses dois lugares e a seus atores (professor/a/aluno/a e *youtuber*/seguidores).

Após esses debates alguns alunos/as passaram a analisar a explicação de Castanhari de outra maneira. Fizeram algumas críticas sobre a postura do *youtuber*, principalmente no que se refere aos palavrões e a crítica ao professor/a, quando esses são acusados de “ensinar” o conteúdo errado” ou de maneira incompleta. Importante observar que os alunos/as não deixaram de assistir aos vídeos do Canal Nostalgia, mas conseguiam perceber algumas ideias de senso comum na fala de Castanhari, as quais, segundo avaliação dos próprios alunos, não correspondem ao real desenvolvimento das aulas de História na escola. Por conta disso, os questionamentos de teor comparativo diminuíram, embora tenha permanecido os comentários, pedidos pela exibição de outros vídeos e a mesma atividade, além da que foi feita a partir do *500 Anos Em 1 Hora / História Do Brasil*.

A percepção da divulgação do conhecimento histórico em outros espaços além do da sala de aula, como a do Canal Nostalgia, trouxe grandes desafios para a realização desse trabalho, pois não era apenas mais um lugar a falar de temas da disciplina História, era um espaço que atraía um grande público, entre eles meus alunos/as que acessavam esse conhecimento como *verdade* ou de maneira acrítica, visto a suposta legitimidade do conteúdo dos vídeos, decorrente da qualidade de sua produção. Desconstruí-los ou algumas falas de Castanhari, que emergiam em aula em forma de questionamentos, foi uma tarefa que motivou a realização desta dissertação. Contudo, parece ser urgente que historiadores/as profissionais – das salas de aula acadêmicas ou escolares - ocupem esses e outros espaços de divulgação do conhecimento histórico (como TV, *Internet*) para qualifica-los.

## **Parte Propositiva: Desconstruindo *Youtubers***

### **Sugestões para análise de vídeos do *Youtube* em sala de aula**

Atualmente verifica-se um grande número de produções audiovisuais sobre temas da disciplina História. Essas produções estão concentradas, sobretudo, nas plataformas digitais como o *Youtube*. Essa plataforma tem a especificidade de dar oportunidade a qualquer pessoa de produzir conteúdo e divulgá-lo para um grande número de pessoas. Uma das implicações dessa ferramenta é que hoje existem muitos canais que se propõem a produzir conhecimento como alternativa a escola ou como uma resposta a debates e discussões dos mais variados cenários (político, social e econômico) que emergem tanto no jornalismo televisivo quanto nas interações das redes sociais.

Como consequências, esses debates e essas produções chegam a sala de aula, nesse caso específico, chegam as aulas de História. As implicações dessa conjuntura passam pelas discussões sobre a História pública – que traz à tona o debate sobre quem pode produzir conhecimento histórico e sobre quais características da produção histórica acadêmica, escola e pública – e também pela comparação entre produção escolar e “não escolar” e pelo papel do professor como medidor e produtor de conhecimento histórico.

A partir da constatação dessa conjuntura, esse material tem objetivo de sugerir tanto para os professores/as como para aos alunos/as maneiras de analisar e utilizar vídeos do *Youtube* para a realização de atividades em sala de aula. Visto que muitos/as alunos/as assistem a produções dessa plataforma da internet, levando questionamentos, comentando sobre o que viram e “aprenderam”, estabelecendo paralelos com as aulas, indagando sobre posicionamentos dos professores/as e sugerindo a exibição desses materiais em sala de aula. Por esse motivo é fundamental que esses vídeos sejam trabalhados de maneira a desnaturalizar a sua narrativa e produção, ou seja, é preciso incentivar os alunos/as a colocar um olhar crítico sobre esse conhecimento histórico, não como forma de rejeitar essa produção audiovisual, mas justamente para apropriar-se dela de maneira a construir conhecimento sobre o tema e não apenas reproduzir o que está dado nesses vídeos.

Essas sugestões não são novidades, pois já existem professores/as que trabalham com vídeos do *Youtube* em sala de aula. Segundo Odir Fontoura (2020), os resultados desses trabalhos têm sido positivos, porém é necessário não só ampliá-los, como interferir de forma que as instituições educacionais também produzam vídeos nessa plataforma:

Parece plausível inferir que, em vez do *Youtube* ser levado à sala de aula (a experiência já se demonstrou positiva, mas talvez já seja insuficientes), um movimento contrário talvez seja potencialmente frutífero: a ocupação do *Youtube* pelas instituições, pela academia, em suma por historiadores profissionais (FONTOURA, 2020, p. 58).

### **Sugestão de roteiro de análise de vídeos no *Youtube* como documento histórico:**

#### **Para alunos/as:**

- Ficha técnica do vídeo: Nome do canal e do criador, título, tempo de duração, data da postagem, produção, roteiro, música.
- Resumo do conteúdo do vídeo;
- Verificação dos recursos e aspectos de produção: imagens, trechos de filmes, “memes”, referências das redes sociais, trilha sonora, etc. Afim de identificar se tais recursos servem para ilustrar, legitimar ou servir como referências na elaboração do roteiro.
- Desenvolver a análise a partir das seguintes questões:
  - Que episódio histórico ou contexto histórico é retratado no vídeo?
  - O que é (ou pode ser) real no vídeo?
  - O que é (ou pode ser) ficção no vídeo?
  - O vídeo possui um narrador? Ele aparece?
  - No vídeo aparecem trechos de filmes de ficção (fantasia), documentários, imagens, fotografias? Se sim, é possível identificá-los de onde foram retirados?
  - Onde foi gravado o vídeo (na casa do *youtuber*, em um estúdio, em um lugar aberto, onde aconteceu o tema explicado)? O que lhe permite afirmar isso?

- As músicas são da época do acontecimento histórico? Servem apenas como trilha sonora? São utilizadas como documento e/ou problematizadas no vídeo?
- Qual cena do vídeo você sugere como a ideal para ilustrar o tema estudado em sala de aula? Por quê?
- Sugerir que assistam outros vídeos em canais diferentes do *Youtube* sobre o mesmo tema. Comparar as semelhanças e diferenças encontradas nos vídeos.

**Para Professores/as:**

- Ficha técnica do vídeo: Nome do canal e do criador, título, tempo de duração, data da postagem, produção, roteiro, música, se possui consultoria de um historiador/a; referências bibliográficas, créditos de produção;
- Identificar se o vídeo é apenas uma narrativa do fato histórico ou propõe uma discussão sobre o tema;
- Quais recursos utilizados para representar o tema escolhido (imagens, filmes de ficção ou documentários);
- Como são utilizadas as imagens: (fotografias, mapas, trechos de filmes de ficção ou documentários) de maneira ilustrativa ou são problematizadas?
- O vídeo o utiliza uma linguagem cômica, irreverente ou formal? Como tal linguagem parece interferir ou impactar na recepção do vídeo?
- Como o interlocutor se apresenta: como um historiador, como um curioso, como estudante, como alternativa a escola? Como o interlocutor justifica a produção do material: como resposta a um debate, como atendimento ao uma demanda de seus seguidores/inscritos?
- Durante o vídeo o interlocutor faz críticas a escola, ao professor/a ou aos dois? Se sim, em que consiste a crítica?
- Promover um debate em sala de aula comparando o vídeo com outros suportes como por exemplo o livro didático, as exposições e reflexões em aula sobre o tema.
- Recomendo a leitura dos livros sobre História Pública: *História Pública no Brasil. Sentidos e itinerários* e *Introdução à História Pública*, para entender a relação dos vídeos e produções digitais com a história pública.

- Assistir outros canais como o *Grandes Civilizações*<sup>21</sup>, *Lili Schwarcz*<sup>22</sup>, *Descomplica – Quer que eu desenhe*<sup>23</sup>, *Nerdologia*<sup>24</sup>, para comparar com os vídeos do canal Nostalgia.

### **Sugestões de como aplicar essa atividade de análise na sala de aula:**

- Grupos de debate;
- Apresentação da análise na forma de seminários;
- Trabalho escrito: relatórios de análise, projeto de produção de um vídeo;
- Produção de um *podcast*;
- Produção de vídeo.

---

<sup>21</sup> <https://www.youtube.com/channel/UC0DKkz5YFbOwUvyeyKwgzQQ> Acesso 04 de Janeiro 2021.

<sup>22</sup> <https://www.youtube.com/channel/UChj-CaMYRpv0-vrqKG0-aEw> Acesso 04 de Janeiro 2021.

<sup>23</sup> <https://www.youtube.com/c/descomplica> Acesso 04 de Janeiro 2021.

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/user/nerdologia> Acesso 04 de Janeiro 2021.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ARAUJO, Valdei. O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo. *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, pp. 191-216.
- BITTENCOURT, Circe. História nas atuais propostas curriculares. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5a edição revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2018, p. 76-120.
- CAIMMI, Flavia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice *et alii* (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- FERREIRA, Almeida Rodrigo. Cinema, educação e história pública: Dimensões do filme Xica da Silva. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. SP: Letra e Voz, 2011. p.207-223.
- FONTOURA, Odir. Narrativas históricas em disputa: um estudo de caso no YouTube. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, p. 45-63, jan. 2020. ISSN 2178-1494.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. *Revista História Hoje*. São Paulo, 12, p. 130-157, 2017.
- LEME, A. (2018). Virada digital? Pesquisa histórica no ciberespaço. *Revista Tempo E Argumento*, 10(24), 136 - 169.
- LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? O público e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. SP: Letra e Voz, 2011. p.31-52.
- MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, 37 (74): 135- 54, 2017. doi:10.1017 /CB09781107415324.004.
- MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História? uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia**, n. 15, p. 27-50, 2014.
- MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R. de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- MAUAD, Ana Maria; DUMAS, Fernando. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica: novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.81-96.

MAUAD, Ana Maria. O passado em imagens: artes visuais e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 87-96.

NICOLAZZI, F. Muito além das virtudes epistêmicas: o historiador público em um mundo não linear. Revista Maracanan. p. 18-34. 2018.

OGASSAWARA, Juliana Sayuri e BORGES, Viviane Trindade. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2019, vol.39, n.80, pp.37-59.

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. Atualismo 1.0 - Como a ideia de atualização mudou o século XXI. 1. ed. Ouro Preto: SBTHH, 2018.

PEREIRA, M. H. de F.; ARAUJO, V. L. de. Reconfigurações do tempo histórico: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, [S. l.], v. 23, n. 1 e 2, p. 270-297, 2017. DOI: 10.35699/2316-770X.2016.2770.

PEREIRA, Mateus. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão de Verdade (2012-2014). *Varia História*. Belo Horizonte, 57, p. 863-903, 2015.

SAYURI, Juliana. Por que estamos mais acelerados, segundo este historiador. Entrevista (<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/>). Nexo. 27/04/2019.

SEFFENER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições ANPUH RS, 2010b. p. 213-230.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p.p 7-48, jun 2001.

VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Austín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

ZHAVI, Gerald. Ensinando História pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. SP: Letra e Voz, 2011. p.53-63.

ZAVALA, ANA. La historia en palabras historiadores, profesores y políticos Revista Brasileira de Educação, vol. 19, núm. 57, abril-junio, 2014, pp. 283-306 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

## Fontes:

Vídeos do Canal Nostalgia:

CASTANHARI, Felipe. Canal Nostalgia. Disponível em <[https://www.youtube.com/channel/UCH2VZQBLFTOp6I\\_ggnBJCuQ](https://www.youtube.com/channel/UCH2VZQBLFTOp6I_ggnBJCuQ)>. Acesso em outubro 2020.

CASTANHARI, Felipe. *PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL* - Nostalgia História. **Youtube**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HNw027hhbbw&t=11s>>Acesso: 25/09/2020.

CASTANHARI, Felipe. *SEGUNDA GUERRA MUNDIAL* - Nostalgia História. **Youtube**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=TV4Vzda09Ck&t=1s>>Acesso: 01/10/2020.

CASTANHARI, Felipe. *REGIME/DITADURA MILITAR* - Nostalgia História. **Youtube**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CRbZwM7fjYM&t=150s>>Acesso: 05/10/2020.

CASTANHARI, Felipe. *500 ANOS em 1 HORA/ História do Brasil* - Nostalgia História. **Youtube**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE>>Acesso: 10/10/2020.

Atividade realizada com alunos da EMEF Marcílio Dias.

Relatório de observação da sala de aula.