



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Gabriel Cunha Mendes

**Canal “Outra História”: o uso do Youtube como ferramenta
pedagógica para o ensino de História**

UNIRIO 2018

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação é um triunfo em muitos aspectos. É a coroação da força de vontade e da crença que a educação é a única redenção possível na construção de um país mais equânime e justo. Ao mesmo tempo, é um sinal de alerta, dos tempos sombrios e taciturnos pelos quais nós brasileiros temos passado enquanto nação nestes últimos anos. É a reafirmação de que a educação é luta constante. E muitas das vezes, mesmo com poucas ferramentas disponíveis nós, professores, nos colocamos na linha de frente, por acreditarmos demasiadamente em certos princípios e valores que devem nortear a construção de uma sociedade mais harmônica e integrada. Enquanto não nos conscientizarmos da importância de promover a integração de todos, teremos falhado enquanto nação. Este trabalho é fruto da contribuição direta e indireta de muitas mãos e que faço questão de enumerar pausadamente.

Sem dúvida, este trabalho não teria logrado êxito sem o apoio silencioso e revigorante do meu filho, Benjamin. Se eu não desisti desta empreitada, antes de qualquer coisa, devo a ele, meu porto seguro. Minha maior fonte de inspiração. Aproveito e deixo registradas minhas desculpas pelas ausências, de noites e finais de semana no qual estive debruçado sobre este trabalho. Minha crença numa educação redentora e transformadora começa por ele. Todos os dias.

Em seguida, ofereço meus agradecimentos aos meus amigos mais próximos, pois sem o apoio inexorável deles, também poderia ter sucumbido as vicissitudes da vida. Em especial a Thiago Feitosa, José Luiz, Gabriel Feitosa e Douglas Knupp. Meus amigos, meus sócios, que viabilizaram meu contato mais direto com as vídeos-aulas do qual faço parte, o Projeto X, e que foi meu ponto de partida, minha inspiração para escrever esta dissertação. A partir dessas experiências pude observar e constatar o potencial revolucionário existente na grande rede, e a partir daí criar o esboço do trabalho aqui escrito e desenvolvido. Neste trabalho em particular agradeço à Douglas pela incansável revisão desta obra, mesma na distante Inglaterra, tua presença se fez presente. Ao Gabriel Feitosa agradeço pela presteza, paciência e atenção na edição dos vídeos que compõem esta dissertação. Sem teu apoio, esse trabalho não existiria.

É importante ressaltar a importância da minha família, e em especial aos meus avós, pelos os quais sou muito grato, por terem oferecido a mim toda estrutura necessária para a minha formação desde a mais tenra idade. Se hoje tenho minhas próprias convicções, uma forma particular de enxergar a vida, eles tem papel fundamental na construção deste espírito crítico e questionador. Dedico também a minha mãe que teve que enfrentar as dificuldades de criar seus filhos sozinhos.

Sou muito grato por ter sido orientado por Rodrigo Turin. Primeiramente, por ter sido tão paciente com a minha imprecisão com prazos, e por ter sido tão compreensível quanto ao tema que escolhi e com todas as indicações mais do que precisas que foram a base teórica desta dissertação. Além disso, seu conhecimento e sua clareza quanto à forma de indicar sempre novos possíveis caminhos foram substanciais para a realização deste trabalho. Sinto falta de mais professores-doutores com tanta sensibilidade na forma de lidar com graduandos, mestrandos e doutorandos.

Este trabalho não teria sido viável sem o apoio do *CNPQ*. A bolsa de auxílio foi fundamental para que eu completasse esse projeto. Não posso deixar de expressar minha indignação quanto aos cortes nas bolsas de pesquisa, de iniciação científica promovidas pelo governo de Michel Temer o que tornou muito difícil a continuidade de muitos companheiros professores no curso do mestrado profissional. É inaceitável que o mestrado profissional não ofereça bolsas de auxílio a todos os aprovados. Nossa luta continuará para sempre garantir melhores condições a todos os profissionais de educação.

Por fim, agradeço aos meus alunos. Por todos aqueles que já foram ou serão ainda. São vocês que me mantêm motivado todos os dias a entrar em sala de aula e continuar lutando por uma educação de qualidade e que formem cidadãos conscientes e críticos da realidade que os cerca. E essa centelha permanente de esperança que nos motiva a lutar contra esse sistema opressor e que desqualifica a produção do conhecimento como caminho inequívoco da transformação da nossa própria realidade.

“Tudo mudara subitamente- o tom, o clima moral; não sabias o que pensar, a quem ouvir. Como se em toda a tua vida tivesses sido conduzido pela mão como uma criança pequena e de repente tivesses de ficar por tua própria conta, tinhas de aprender a andar sozinho. Não havia ninguém por perto, nem família, nem pessoas cujo julgamento respeitasses. Em tal momento, sentias a necessidade de dedicar-te a algo absoluto – vida, verdade, beleza -, de ser regido por isso, em lugar de regras feitas pelos homens que tinham sido descartadas.”

RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é discutir novas formas de apropriação do conhecimento histórico através das ferramentas existentes no mundo virtual. Desta forma, cabe pontuar, a importância das discussões existentes no cerne acadêmico, no que diz respeito à História Digital, e principalmente, com relação a novos espaços de construção do conhecimento histórico, tais como propostos pelos estudos no viés da História Pública. Nesse aspecto, a construção do canal “Outra História” no *Youtube* é fruto desta vontade de articular a produção acadêmica por meio de uma linguagem que dialogue de forma mais direta com as novas gerações. Diante disto, uma dificuldade encontrada por estes *nativos digitais* é o acesso a ferramentas de pesquisas mais precisas que proporcionem a estes indivíduos contato com a produção de informações rigorosa, criteriosa e factual. No momento que conceitos como *fakenewse* pós-verdade são tão recorrentes, a utilização da própria internet como antídoto a veiculação de tais concepções me parece um caminho promissor e eficaz.

Palavras-chave: Ensino de História; História Digital, História Pública, Pós-verdade, Fake News. Youtube.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to discuss new ways of appropriating historical knowledge through existing tools in the virtual world. In this way, it is important to point out the importance of the discussions at the heart of academia regarding Digital History, and especially with regard to new spaces for the construction of historical knowledge, such as those proposed by studies in the bias of Public History. In this aspect, the construction of the "Another History" channel on Youtube is the result of this desire to articulate academic production through a language that more directly interacts with the new generations. In view of this, a difficulty encountered by these digital natives is the access to more precise research tools that provide these individuals contact with the production of rigorous, accurate and factual information. At the moment concepts such as post-truth fakenewse are so recurrent, the use of the Internet as an antidote to the conveyance of such conceptions seems to me a promising and effective way.

Keyword: Historyteaching; Digital History, PublicHistory, Post-Truth, Fake News. YouTube.

Sumário

1. A HISTÓRIA PÚBLICA, A HISTÓRIA DIGITAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....	8
1.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	8
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA, INTERNET E HISTÓRIA PÚBLICA: DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO?	9
1.3 HISTÓRIA PÚBLICA, HISTÓRIA DIGITAL: NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIA.....	15
1.4 HISTÓRIA PÚBLICA E HISTÓRIA DIGITAL NO BRASIL.....	22
2. PÓS-VERDADE, FAKE NEWS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
2.1 OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ERA DA DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO	30
2.2 PÓS-VERDADE: A ERA DAS INFORMAÇÕES E DAS DESINFORMAÇÕES, O IMPACTO DAS FAKE NEWS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	32
2.3 OS DESAFIOS DOS PROFESSORES BRASILEIROS EM TEMPOS DE VERDADES FLUIDAS: FAST THINKING E OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS.....	38
2.4 ZUMBIFICAÇÃO X CONSCIENTIZAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS.....	46
3. NOVAS APROPRIAÇÕES DAS PLATAFORMAS DIGITAIS EXISTENTES NA GRANDE REDE: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO POR MEIO DO <i>YOUTUBE</i>	48
3.1 AS VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO YOUTUBE COMO FERRAMENTA PROMISSORA PARA DIVULGAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ENTRE OS JOVENS.....	48
3.2 <i>YOUTUBE</i> COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: COMO DESENVOLVER NOVAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS.....	49
3.3 CANAL <i>OUTRA HISTÓRIA</i> : A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO, O COMBATE AS <i>FAKE NEWS</i> E AS NOVAS APROPRIAÇÕES DAS FERRAMENTAS DISPONÍVEIS NA GRANDE REDE.....	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	63

1. A HISTÓRIA PÚBLICA, A HISTÓRIA DIGITAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Nos últimos anos nos surpreendemos cada vez mais com o dinamismo proveniente dos avanços tecnológicos. Mais do que isso, os educadores, de maneira geral, são igualmente impactados com a capacidade com que tais inovações são absorvidas pelas novas gerações, de forma quase natural. Portanto, a incorporação desses mecanismos tecnológicos e sua interação com as políticas pedagógicas são cada vez mais importantes e emergenciais. Dentre outros objetivos, um dos principais aspectos está relacionado com a intenção de recuperar o interesse dos nossos alunos, e mais do que isso, com uma valorização acerca da importância do conhecimento como um caminho inexorável para emancipação dos indivíduos.

Nesse cenário, é urgente repensar novas práticas pedagógicas que realizem de forma mais efetiva a junção do conhecimento acadêmico e científico em novos espaços de aprendizagem. Ou seja, o trabalho aqui proposto ressalta a relevância que a produção do conhecimento histórico está para além dos muros da escola, em outros espaços. Mas, ao mesmo tempo, reiteramos que tais conhecimentos produzidos fora do espaço escolar precisam ser incorporados de maneira proveitosa no cerne da comunidade escolar.

A fim de garantir um esboço teórico que corrobore essa percepção de novos espaços de aprendizagem e da importância das novas tecnologias, principalmente a internet, como um meio e um fim da construção do conhecimento histórico. Diante disso, alguns debates precisam ser contextualizados dentro da nossa proposta.

A primeira delas diz respeito aos novos espaços de produção do conhecimento histórico. Dessa forma, a discussão em torno da História Pública é fundamental. Pois assim, posso evidenciar o quanto se tem avançado em termos acadêmicos à temática desses novos espaços de saberes, com intuito de validar nossa argumentação a respeito da internet como um desses espaços. Mais do que isso, um dos espaços mais privilegiados, tendo em vista a facilidade quanto à acessibilidade de informações proporcionadas por esse meio. Não à toa, esse é o foco principal deste trabalho: ressaltar a potencialidade ainda inexplorada dos nossos alunos quanto às possibilidades de acesso a informação proporcionadas pela internet. Outrossim, ressaltamos que um acesso bem sucedido é fruto de conhecimento prévio, no

qual os professores tem responsabilidade em prover ferramentas que permitam esse tipo de acesso mais responsável e construtivo.

Adiante, e correlacionada com a discussão supracitada, abordarei o debate sobre História Digital, tendo em vista que essa discussão nos permite constatar que existem importantes e densos trabalhos que validam o processo de inserção da História no formato digital, permitindo assim que novas iniciativas por meio da internet devem ser consideradas novas formas de inserção relacionada ao viés da História Digital. Por isso, é importante diferenciar dentro desse campo os conceitos de história quantitativa e história qualitativa, a fim de salientar que a produção feita na internet, em muitos casos, segue os preceitos de uma pesquisa científica, dentro de parâmetros legitimados pela própria academia. O melhor exemplo é o trabalho aqui desenvolvido, que se utiliza de um cabedal historiográfico, embasado em proposições relevantes no contexto da academia, com intuito de promover uma abertura maior quanto ao tipo de produção histórica numa plataforma como o *Youtube*, proposição aqui defendida.

Por fim, é preciso compreender o contexto brasileiro em relação às discussões anteriormente citadas, tendo em vista que o trabalho aqui desenvolvido tem por objetivo atender os anseios da nossa própria realidade. Principalmente porque acima das responsabilidades dos educadores, existe a responsabilidade do Estado, pois em última instância, se não é possível constatar uma democratização absoluta do acesso a internet e a informação, de maneira geral, isso é fruto do insucesso, do fracasso das políticas públicas em oferecer aos nossos alunos meios que permitam o acesso a informação. Apesar de todas as dificuldades apresentadas dentro da realidade do contexto brasileiro, o acesso a informação, através da internet ainda me parece ser um veículo contundente de transformação efetiva da realidade brasileira. A criação de um canal no *Youtube* é fruto do um desejo de fomentar acessibilidade e informação responsável, com intuito de incentivar transformações estruturais e mais profundas da nossa própria realidade.

1.2 ENSINO DE HISTÓRIA, INTERNET E HISTÓRIA PÚBLICA: DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO?

A velocidade com a que avança a tecnologia no século XXI é impressionante. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender de que maneira é possível agregar e incorporar essas novas tecnologias à prática pedagógica, de forma a criar novas metodologias que abarquem e auxiliem no aproveitamento do conhecimento histórico. É correto afirmar também que essas novas tecnologias amplificam a necessidade das novas gerações por informações e conteúdos atraentes, contribuindo e auxiliando no aprimoramento das práticas efetuadas pelos professores de História nos tempos atuais.

O imediatismo e a rapidez são marcas fortes da sociedade contemporânea, por exemplo, no que se refere à questão da memória, a sua fluidez é característica presente na sociedade contemporânea. A título de ilustração, é possível apontar uma característica que muitas redes sociais atuais incorporaram: a função de postagens programadas, que se apagam depois de um determinado período de tempo. Essa mesma sociedade seleciona aquilo que é memorável ou não. Diante desse desafio, repensar a forma como os conteúdos de História são elaborados e aplicados é parte inexorável na construção de um conhecimento histórico que dialogue com as novíssimas gerações. Isso não significa que a sociedade contemporânea é menos apta ou está menos preparada para lidar com o conhecimento. Na verdade, o que defendo aqui é que há um mau direcionamento na maneira como toda essa informação pode ser transformada em conhecimento, por parte dos professores de História. E isso se dá por dois fatores principais: em primeiro lugar, certo desconhecimento das formas de aplicação dessas novas tecnologias, mesmo em se tratando da internet, uma ferramenta de certa forma popularizada. Em segundo lugar, um grande desinteresse por parte de muitos profissionais que muitas vezes rejeitam uma formação continuada e o exercício crítico das suas próprias práticas diárias. Como corolário, é importante pontuar a falta de políticas públicas mais efetivas que permitam aos profissionais da educação uma relação mais profícua, para que essas tecnologias sejam plenamente aplicadas e beneficiem o alunato com um aprendizado que dialogue com seu cotidiano.

Os professores de História são inquiridos cotidianamente a debater temas relacionados às notícias mais atuais, não apenas como um agente transmissor do conhecimento, mas apresentando uma perspectiva crítica acerca das informações e notícias que circulam. Sendo a grande rede um campo fluído, que conta com uma quantidade significativa de informações, cabe ao historiador, ao professor de história, selecionar ou mais menos indicar a seus alunos os possíveis caminhos que lhes permitam, não apenas uma única visão sobre determinado tema, mas sim diferentes abordagens e fontes para análise das informações veiculadas.

Nesse cenário, a internet provocou uma verdadeira revolução na maneira como a sociedade contemporânea produz, articula e divulga a informação. Tal assertiva, de maneira bastante clara, parece-nos irrevogável (cf. CASTELLS, 2003 Sobre o impacto da internet; e KUCINSKI: KEHL; PINHEIRO, 2003 sobre o potencial revolucionário da internet). Essa transformação estrutural e permanente, tal como é o conceito de revolução apontado anteriormente, necessariamente passa pelo impacto dessas mudanças nas formas de articulações dessa enxurrada de conhecimento produzido, e a interação do mesmo no campo do ensino de História. Se é sabido que o impacto existe, e isso é inegável, como é possível mensurá-lo? Dennis Rolland traz uma contribuição bastante elucidativa como ponto de partida:

A internet propõe história apresentada com ou sem entusiasmo, com escalas históricas muito variadas, tempo longo ou muito curto: uma história que assume frequentemente a forma – de narrativas recuperadas a partir de fontes – próximas ou longínquas – de reelaborações ou reconstruções mais ou menos coerentes. (ROLLAND, 2001, p.59-60).

As mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos, e principalmente com o aperfeiçoamento da internet, enquanto ferramenta de comunicação do mundo contemporâneo resultou naquilo que é denominado *Web 2.0*. Esse fenômeno catapultou uma série de debates sobre a existência ou não de limites quanto à produção, armazenamento e divulgação historiográfica, e do conhecimento histórico em geral (LUCCHESI, 2013, pp.2-3), inserido no bojo das ávidas discussões acerca do que é denominado História Pública. Portanto, redimensionado a produção do conhecimento historiográfico para além dos *campi* universitários e, conseqüentemente, reacendendo o debate a respeito do monopólio e certa sacralização em torno do ofício do historiador. Um conceito, que dialoga diretamente com a

proposição anteriormente citada, vem do campo da Teoria da Comunicação, no qual Marcondes alerta para uma “nova esfera pública virtual” (MARCONDES, 2006), que afeta diretamente na maneira como as identidades, comportamentos e ideias são forjadas, desenvolvidas e propagadas nos meios digitais.

Não são novidade as discussões em torno da História Pública, desde o surgimento da própria História como disciplina acadêmica, já nos idos do século XIX, com o próprio Leopold von Ranke, historiógrafo real da corte prussiana e membro do Conselho Prussiano (BENTIVOLGIO, 2010 *apud* CARVALHO, 2016, p.36), quer dizer, há de fato uma atuação do historiador para muito além da academia, da universidade.

Apenas no século XX, mais exatamente na segunda metade, a ideia da História Pública foi construída dentro de uma concepção referente ao ofício do historiador com a vida pública. Primeiramente na Europa, mais especificamente na Inglaterra, surgiram seminários e oficinas denominados de *Movimento Workshop*, voltados para acadêmicos e não acadêmicos. Tal perspectiva, na Europa, resultava de um ímpeto de compreensão dos usos políticos da História, a fim de estabelecer o comportamento de diferentes grupos sociais e suas compreensões desse passado. Nesse sentido foi lançado pelo idealizador do projeto, Raphael Samuel, a revista *History Workshop Journal*, em 1976, que se tornou uma das mais influentes entre os historiadores públicos das gerações seguintes.

Ainda na década de 1970, nos Estados Unidos, Richard Kelly, da Universidade da Califórnia, consolidou a concepção da “História Pública” com referência aos historiadores fora do meio universitário. No ano de 1976, Richard Kelly lançou a revista *The Public Historian* definindo a História Pública como “o trabalho de historiadores e do método histórico fora da academia: no governo, nas empresas privadas, nos meios de comunicação, nas sociedades históricas, museus, e até mesmo em espaços privados” (KELLY, 1976, *apud* CARVALHO, 2016, p.37). Dessa forma, essa ampliação de espaços onde se produz história causa certo ressaibo e inúmeras críticas por parte de alguns historiadores ainda embevecidos de uma lógica tecnicista, fechados para as mudanças pelos quais o mundo vem passando. Jurandir Malerba chama atenção nesse sentido:

A rígida divisão a que estamos familiarizados entre produtores (homens e mulheres treinados na universidade nos fundamentos da história como ciência, no manejo de fontes e do método crítico) e consumidores de conhecimento sobre o passado se

destina em alguma medida a salvaguardar a autonomia dos historiadores profissionais. O processo de ampliação vertiginosa de protagonistas e meios de circulação da história, porém, coloca em xeque aquela divisão. (MALERBA, 2017, p.144).

Nas décadas de 1980 e 1990, a produção em torno da História Pública ganhou uma amplitude ainda maior, principalmente a partir da criação de duas revistas: a *Public History Review* (1992) e *Australian Center for PublicHistory* (1998). É interessante pontuar que a discussão em torno do espaço, ou, melhor dizendo, dos espaços da História e sua produção, ampliava-se no momento em que era possível visualizar uma utilização maior dos computadores e da própria internet nos meios acadêmicos, retroalimentando cada vez mais as questões em torno da chamada História Pública. Sendo assim, no lumiar do novo século, a velocidade com que as tecnologias avançavam e a própria compreensão dessa aceleração induziu uma reavaliação do campo das ciências humanas, incluindo a História, obviamente.

A partir de 2001, e não à toa, fazendo referência às inúmeras mudanças tecnológicas decorrentes, passou-se a nomear o período no qual estamos inseridos de Era Digital, Era do Acesso ou Informação, calcado no “signo da aceleração” (LUCCHESI, 2013 *apud* VARELLA, 2012, p.7). Sevcencko aponta que, desde a chamada Revolução Microeletrônica, tais mudanças engendraram uma série de inovações que levaram a uma espécie de caos e de incertezas que ainda são analisadas (SEVCENCKO, 2009, p.16). Ao mesmo tempo, diante dessa dinamização do tempo, uma sociedade inserida, ou seja, nascida nesse período, passou a estabelecer outra relação com essas tecnologias, incorporando-as a suas realidades. Não à toa, no ano de 2001 Marc Prensky, cunhou dois conceitos que são chaves para o presente trabalho na maneira como diferentes gerações lidam com essas transformações e as provocações decorrentes (PRENSKY, 2001). Sobre aqueles indivíduos nascidos na era da informatização, Prensky os chamou de *nativos digitais*. Para Novikoff e Pereira (2013) os nativos digitais são aqueles que possuem uma forma de pensar de maneira hipertextual e que encontram vários ambientes de conexão para troca de informação, comunicação e espaço apropriado para desenvolver suas competências. Esses indivíduos nascidos na era digital, cercados por computadores, celulares, *tablets* e outros aparatos tecnológicos, desenvolveram outra relação cognitiva, inserida numa lógica diferente daqueles da era pré-digital. Esses outros indivíduos se inserem no quadro de *imigrantes digitais*. Ou seja,

Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos das novas tecnologias são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. (PRESNKY, 2001, p.2)

Dessa forma, tornou-se inevitável o choque geracional na maneira como a História é escrita e divulgada em épocas anteriores e na maneira como ele tem sido pensada, articulada e registrada causam uma série de debates na maneira como a História tem sido construída ao longo dos últimos anos. Cabe pontuar, entretanto, que a utilização dos computadores e da própria internet não são novidades nos espaços da academia e em suas contribuições na produção historiográfica. Na década de 1960, quando os computadores ainda eram máquinas inacreditavelmente grandes, ocupando espaços físicos gigantescos, os historiadores já os utilizavam como uma ferramenta auxiliar importante. A velocidade na elaboração de fórmulas matemáticas complexas permitia uma celeridade na resolução de problemas, auxiliando nos questionamentos dos historiadores. Portanto, dentro de uma perspectiva conhecida como *história quantitativa*, pautada na produção de grandes séries de dados (BARROS, 2012), mas muitas das vezes sem a profundidade que tais análises necessitavam. Os historiadores passaram a ter acesso a uma grande quantidade de informações históricas, de períodos muito distintos, e a construir, assim, uma narrativa pautada numa gama considerável de informações que lhes dessem uma dimensão maior de uma determinada realidade macro-histórica. Tal processo teve início na França, e posteriormente se alargou a outros lugares, como, por exemplo, os Estados Unidos, culminando, segundo Oliveira (2005), na criação da *Association for Computer and the Humanities* (ACH), gerando uma quantidade significativa de gráficos, tabelas e banco de dados.

Já na década de 1970, ondas de críticas oriundas da própria academia recaíram sobre essa *história quantitativa*, devido justamente a seu caráter matemático. Na visão de alguns dos historiadores dos Annales, esse caráter impedia o desenvolvimento de uma metodologia autêntica na forma como se produziria o conhecimento histórico. De acordo com Carvalho:

Com o tempo as promessas da história quantitativa foram duramente criticadas. Essa crítica começou ainda nos anos 1970, dentro do próprio movimento dos Annales, e expandiu-se nos anos 1980 quando outras correntes historiográficas apresentaram modos de fazer história que se pretendiam tão ou mais legítimos do

que a metodologia mediada pelo computador. Em geral, os questionamentos sublinhavam que essa história numérica (*Cliometria*) levava a uma redução de muitas dimensões históricas, além de equívocos gerados por uma leitura demasiadamente matemática do passado (FURET, 1971). De acordo com François Dosse, o encantamento causado pela história quantitativa tinha por base um discurso neopositivista que fetichizava o computador (DOSSE, 2001, p.123) (CARVALHO, 2014, pp.167-168)

Na virada do milênio, é possível perceber uma mudança importante na forma como o computador passou a ser utilizado. Se, num primeiro momento, o computador foi utilizado como uma ferramenta auxiliar de pesquisa histórica, com o advento de novos dispositivos e, principalmente, com o avanço da internet, um novo pacote de campos de ampliava, reorientando profundamente o ensino, divulgação e metodologia. Malerba mais uma vez esclarece nesse sentido:

Ao longo das últimas décadas, testemunhamos mudanças dramáticas nos modos como se define, se escreve e se consome história. O historiador hoje vive a tensão de, por um lado, diante da hiperespecialização, escrever apenas para os seus pares; por outro, ter a saudável ambição de falar para públicos amplos. Nesse terreno, vê-se impelido a competir com produtores leigos de conhecimento histórico por uma ampla e heterogênea audiência. Queremos falar para qualquer pessoa, de qualquer extração, que queira saber sobre o passado e sua relação com o tempo presente. Uma vantagem disso é a clara democratização da história como disciplina fundadora de identidade, que nos ajuda a discernir quem somos, onde estamos e para onde podemos ir. (MALERBA, 2017, p.146)

De fato, as mudanças provocadas com essa democratização da internet em relação ao conhecimento ainda estão sendo contabilizadas, tendo em vista que estamos inseridos no processo dessas transformações. A questão aqui abordada é de que forma, de caráter prático, serão aproveitadas essas maiores possibilidades de acesso à informação na concepção da História disciplinar, ou seja, aquela ensinada nas salas de aula da educação básica brasileira. Portanto, cabe circunscrever esse debate da democratização associando a questão da história pública, e especificamente no tema da chamada História Digital.

1.3 HISTÓRIA PÚBLICA, HISTÓRIA DIGITAL: NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIA

As discussões em torno da autoridade de quem produz História vêm num crescente desde a década de 1960, 1970, por conta da ampliação de cursos, revistas e oficinas voltadas para o público leigo. Mais ainda, no que diz respeito à História Pública, o jeito como as informações, documentos, a produção, o olhar crítico subjacente à História e ao ofício do historiador também são reavaliadas de tempos em tempos: sua relevância, sua autoridade e até mesmo sua importância. Nesse sentido, cabe inserir de que maneira esse campo chamado de História Digital suscita os debates.

No final da década de 1990, os historiadores norte-americanos William G. Thomas e Ed Ayers fundaram o Virginia Center for Digital History (VCDH), vinculado à Universidade de Virginia, Estados Unidos. Inicialmente a perspectiva apresentada por esses historiadores estava vinculada aos documentos digitalizados a respeito da guerra civil norte-americana. (COHEN, ANO *apud* CARVALHO, 2014, p.169). A partir de então o conceito de *digital history* passou a ser utilizado em outros contextos. Mais importante, expandiu-se para além da digitalização das fontes históricas e abarcou novas perspectivas no ensino, na elaboração de aplicativos, na construção de *softwares* educativos. Em outras palavras, foi disseminada para outras áreas, compreendendo a importância do advento das novas tecnologias na produção historiográfica. Lucchesi (2014) oferece argumentos interessantes dessa “virada”:

À base de todas as ciências, naturais ou humanas, está a informação. O que tem sido observado por diversos estudiosos é que na Era Digital, a humanidade tem lidado com a informação, de modo geral, não apenas no âmbito acadêmico. Se, contudo, pensarmos na produção de conhecimento científico no seio das várias comunidades acadêmicas, a situação não é tão diferente. O efeito *Google* de acesso imediato a informação tópicos, por exemplo, é sentido lá e cá. Obviamente, o *Google* não sintetiza as transformações em andamento, mas constitui um dramático exemplo de como a sociedade tem se informado. Estamos falando do surgimento de redes de informação, da sociedade da informação. Baseada na aplicação de novas tecnologias na produção, troca, processamento e divulgação das mesmas. (LUCCHESI, 2014, p.47)

Como apontado anteriormente, ao falarmos sobre os nativos digitais e imigrantes digitais, a própria Lucchesi aponta, nessa mesma perspectiva, uma mudança significativa na chamada “virada digital” de uma tradição alfabética para uma nova digital com

“novas possibilidades de narrativas, menos lineares e mais hipertextuais, que intensificam o potencial virtual e podem abusar do audiovisual” (LUCCHESI, 2014, p.47). Na verdade, é possível apontar que o surgimento desse campo chamado de *História Digital*, apesar de originariamente não suscitar especialmente a potencialidade transformadora da internet, inevitavelmente o fez, ao salientar uma produção digitalizada que garantiria não somente a preservação, mas também a difusão mais ampla desse material anteriormente restrito a bibliotecas e centros de preservação nos Estados Unidos.

Na Itália, também é possível perceber um enfoque importante em relação à produção orientada na era Digital. Em 2004, o historiador Dario Ragazzini reuniu uma série de artigos de especialistas na área de História, história da informação de arquivística intitulada *La Storiografia Digitale*. Segundo o próprio Ragazzini (2004):

Acontece que a atividade cotidiana – alta ou baixa, excepcional ou extraordinária – deixa traços do tipo informático, que serão documentos e as fontes da história futura do nosso presente. Como a historiografia de uma cultura alfabética é diferente daquela oral, assim também a historiografia de uma cultura digital será – e já o é – diferente de uma cultura alfabética. (RAGAZZINI *apud* LUCCHESI, 2013, p.9)

Sendo assim, a partir desse momento é possível falar sobre uma nova historiografia, porque propõe uma nova prática, não apenas pautada na produção de história sobre a cultura digital. Por exemplo, como o conhecimento histórico na Web possibilita novos diálogos sociais, interações, ou seja, um novo fazer História, pautado, portanto, numa nova forma de escrita. E quanto a isso, se não há consenso, há uma visão consolidada de que a produção no meio digital permite uma construção mais plural, colaborativa, feita em camadas, de fato.

Dessa maneira, o impacto dos estudos sobre a História Digital é significativo. Por isso, muitos historiadores têm se debruçado na relação dialética que a produção historiográfica tem sofrido através desse processo digital que cada vez mais se consolida. Serge Noiret (2015) faz a seguinte ponderação:

O alcance das mudanças do ofício de historiador por intermédio do digital é de tal ordem que devemos nos perguntar qual será o impacto da história digital sobre as formas tradicionais de narração do passado, e se, ainda com maior profundidade, não devemos rever nossa própria relação com tempos passados e seu declínio em nosso presente, com a memória e com a história. Interrogar-se sobre a presença pública permite que nos defrontemos com nossas questões cruciais. (NOIRET, 2015, p.34)

E como não seria diferente, é claro, essa repercussão no âmbito acadêmico reverbera na forma como tal tecnologia impacta na sala de aula. Mesmo sua incorporação ainda sofre, inacreditavelmente, inúmeros empecilhos, sejam de ordem econômica, e, pior, de ordem pedagógica. Por isso, tal discussão é profícua. Uma nova forma de produção da História, seu armazenamento virtual e mais, essa produção colaborativa, tendem a colocar tanto professores, quanto alunos, num novo posicionamento enquanto produtores e receptores do conhecimento produzido. Diante disso, é necessário compreender uma relativa contradição existente que persiste nos dias atuais. Se, por um lado, a internet promoveu um acesso mais amplo a informações em geral - no caso aqui apontado - da História, por outro, apesar de iniciativas pontuais, há certa resistência quanto à inserção desse material oriundo da internet, e das novas tecnologias como um todo, na sala de aula. Como citado anteriormente, a chamada nova *web* executada a partir de 2004, chamada 2.0 (NOIRET, 2012) possibilitou um novo tipo de acesso e elaboração de narrativas históricas. Como bem aponta o próprio Noiret (2015)

(...) as formas de narração histórica tornaram-se acessíveis a qualquer pessoa capaz de entrar na rede. Além disso, as novas modalidades de escrita na web, como o acesso simples aos blogs, permitiram uma interação entre o trabalho de quem escreve e o de quem lê, não apenas com acréscimo direto e sem mediação de outras fontes documentais. Os leitores em rede se integraram de forma interativa com a narração histórica já que a web em sua versão 2.0, permitiu, tecnicamente, uma abertura à atividade participativa de todos (COHEN, 2011). (NOIRET, 2015, p.34)

As mudanças provocadas e experiências desenvolvidas desde a emergência dessa nova categoria de web têm se mostrado bastante excitantes, no sentido de angariar uma visão mais vasta e crítica sobre determinados processos históricos, principalmente no que concerne a eventos mais imediatos, contemporâneos. E isso se deve principalmente ao caráter colaborativo do compartilhamento de informações (MAYNARD, 2016). Uma circulação mais aberta e rápida, propiciada pela internet resulta na conformação de uma quantidade significativa de conteúdos que deverão ser analisados de forma crítica pelos historiadores. Ou seja, se em outros tempos os historiadores se preocupavam com a escassez documental na análise de determinados processos históricos, no mundo contemporâneo, graças à disponibilização de vasto material por bibliotecas, museus e arquivos, o acesso a tais

materiais se tornou muito maior. Sendo assim, uma marca da Era digital é a vivência de uma “cultura da abundância” (MAYNARD, 2016, p.108).

Cabe ponderar, então, o que provoca tanto receio entre alguns historiadores e arquivistas em relação aos ganhos provenientes de um conhecimento histórico mais aberto e colaborativo. Vimos anteriormente que as discussões em torno da História Pública se desenrolam desde a década de 1960, questionando, de certa forma, uma sacralidade ao ofício do Historiador. Inclusive, os chamados *Workshops* buscavam justamente a aproximação dos acadêmicos com o público leigo. Troca de informações, conteúdos, uma História que esteve, até então, restrita ao campus universitário. Ao mesmo tempo, a incorporação das novas tecnologias, como os computadores, funcionava com uma espécie de auxiliares dos historiadores no campo conhecido com *história quantitativa*. Não obstante, é do período a assertiva de Emmanuel Le Roy Ladurie: “O historiador do futuro será programador ou não será”. Assim, certa publicidade, ou novo olhar público sobre a História, e ao mesmo tempo, a incorporação de novas tecnologias forneceram subsídios para um novo campo em desenvolvimento chamado de História Digital. Tal campo, como é sabido, vai muito além da digitalização documental, mas passa por uma nova forma de narrativa histórica. Ou seja, vivemos num mar de mudanças rápidas e permanentes, diante das quais muitos historiadores são levados a se posicionar de maneira conservadora. Não à toa, Maynard (2016) alerta no sentido de afirmar:

(...) é sempre conveniente lembrar que a mudança é uma marca da história enquanto campo de conhecimento. Ela precisa ser pensada como uma prática social (PROST, 2009). É algo construído, mediatizado, comunicado e que responde a determinados anseios no tempo e no espaço. Indubitavelmente a história – se concebida como um campo de saber, com regras próprias, para a sua produção – mudou no tempo. Mas a chegada de novas mídias, da internet e olhar apurado para o tempo presente não retiram de nós a preocupação típica do historiador. (MAYNARD, 2016, p.107).

Mais do que um empecilho, as novas tecnologias abrem espaço para uma série de novos questionamentos que são fundamentais no processo autocrítico e aprimoramento do ofício do historiador na sociedade contemporânea. Se a velocidade das informações e das mudanças tecnológicas avança rapidamente, cabe ao historiador acompanhar de maneira bastante próxima a velocidade dessas mudanças. Dito de outra forma: “As ferramentas digitais tem alterado a produção e a disseminação do conhecimento. O seu uso adequado

implica a compreensão, mas não necessariamente o profundo entendimento das mesmas” (MAYNARD, 2016, p.110).

Ainda assim, mesmo com todas as potencialidades, o receio reside, pois um passado que se torna público tende, na visão dos mais conservadores, a retirar a autoridade consolidada do historiador enquanto mantenedor de uma determinada visão crítica e legítima dos eventos históricos sejam eles os mais próximos de nós, até aqueles mais distantes. Como afirma Noiret (2015)

Contudo, um passado, que se torna público cria, certamente, para quem faz da história sua profissão, o perigo de ver os especialistas, depositários do método crítico e das formas de consciência histórica, não dominar mais as “mutações” digitais suficientemente, e de ver diminuir a complexidade da pesquisa heurística diante de uma seleção de documentos já conhecidos ou, de qualquer modo, desprovidos de valor inovador para a assim denominada “alta” pesquisa. (NOIRET, 2015, p.36)

Torna-se plausível inferir que os historiadores desinteressados, quer dizer, pouco mobilizados para o impacto dessas transformações no bojo da sociedade contemporânea evidenciam, de antemão, um caráter de auto proteção com relação a sua própria profissão. Se tal perspectiva é visível no campo acadêmico, logo, não será diferente no âmbito da educação básica em nosso país. Por isso mesmo, o presente trabalho segue uma linha conceitual construída pelo próprio Noiret em outro trabalho bastante relevante, ao diferenciar aquilo que chamamos de *Popular History* da *PublicHistory* (NOIRET, 2011). Portanto, dentro desse contexto, a *Digital Public History* se apresenta como campo de estudos, de análise que oferece aos historiadores, principalmente, uma gama de ferramentas muito convenientes ao lidar com a quantidade informações disponíveis na internet. Além disso, permite um trato crítico, ou seja, uma metodologia na instrumentalização desse material.

De fato, essa instrumentalização a que fiz referência anteriormente não é uma questão exclusiva da sociedade contemporânea, em tempos de acelerada transformação das tecnologias, aquilo que podemos denominar de “revolução dos meios digitais”. No entanto, o grande desafio que se coloca aos historiadores contemporâneos é como desenvolver competências efetivas para lidar com essas informações disponíveis. Lucchesi (2014) lembra da importância de buscarmos “um processo de letramento digital, para uma efetiva

Sociedade do Conhecimento Digital (*Digital Scholarship*)” (LUCCHESI, 2014, p. 123). Mais adiante, a historiadora nos lembra que François Hartog já alertava para certa inércia, certo peso da rotina, que se colocava como empecilho, e que muitas vezes se interpõem entre uma geração e uma revolução intelectual em curso (HARTOG, 2010, p.1). Nesse sentido, e correlacionando com o cotidiano da vida escolar, a provocação feita pelo historiador francês nos parece bastante pertinente. Se dentro da academia, em que pese – pelo menos deveria – certa pujança intelectual, ou seja, certa atração por essas inovações que interfiram na produção de conhecimento há também alguma resistência, quanto mais na educação básica brasileira. A opção pela fórmula “consagrada”, a *priori*, parece aos professores em geral uma saída possível, quando não a única saída possível.

Identificar os benefícios a partir da História e da Historiografia Digital parece elucidar de que forma velhos modelos acerca de uma narrativa histórica tradicional podem ser reavaliados, e conseqüentemente permite vislumbrar uma noção, de fato, mais aberta e comunitária ao escrever História na contemporaneidade. Por exemplo, a narrativa digital, por conta de seu formato hipertextual, permite uma visão a partir de uma interface estrutural, quer dizer, construídos a partir de diversas camadas sobrepostas. A partir dos links anexados, é possível construir um conhecimento histórico que leve em consideração a superestrutura e a infraestrutura de evento histórico simultaneamente, quebrando com a velha lógica da narrativa linear, rígida e fria. Dessa forma, o leitor poderia ter acesso aos conteúdos, fontes, documentos, ao mesmo tempo em que vai se inteirando das informações históricas fornecidas pelo historiador, construindo ele mesmas uma visão crítica a respeito dos processos dali decorrentes. Por isso mesmo, as “ferramentas digitais têm alterado a produção e a disseminação do conhecimento, é preciso ter consciência de que uso o adequado de tais recursos implica compreensão, mas não necessariamente o domínio (MAYNARD, 2016, p.114)”. Ou seja, tais inovações nos levam – inevitavelmente - a repensar nossas práticas, seja no nível acadêmico, seja na educação básica. Como afirma Costa (2015):

Levando em consideração que a história digital “não é feita apenas pela utilização de novas ferramentas digitais que facilitam as velhas práticas”, mas que “trata-se também do desenvolvimento de uma relação estreita com as tecnologias suscetíveis em modificar os próprios parâmetros da pesquisa [e de ensino] (NOIRET, 2015, p.33), importa-me sublinhar como as noções de passado, presente, futuro, sucessão, ritmo, duração, processo, assim outros vocábulos ligados a esse universo descontinuidades, simultaneidades, transformações e permanências podem ser modificadas pela dinâmica da cibercultura. (COSTA, 2015, p.160)

Na proposição aqui defendida, o historiador não perde sua legitimidade, tampouco tem sua importância diminuída. O que se busca, na verdade, é compreender de que forma a utilização da internet permite aos historiadores, no seu sentido mais geral, se instrumentalizar e aprimorar uma utilização benéfica de uma ferramenta da qual não podemos mais dissociar nossa prática intelectual e profissional. Portanto, se uma nova linguagem está em evidência e tomando forma, torna-se emergente dotar essa ferramenta de um método e de critérios que o legitimem nas narrativas históricas subsequentes. Isso passa, sem dúvida, pela maneira como lidamos com as fontes disponíveis, por exemplo. Como afirma Aquino (2011)

Tal característica implica na adoção de critérios cuidadosos para a seleção de fontes da Internet a serem utilizadas em uma pesquisa científica. É necessário perceber se o conteúdo de um determinado site corresponde a uma fonte integral, ou se foi retirado parcialmente de outra fonte. A precisão das informações contidas em um determinado site deve ser testada comparando-as com outras fontes. Também é importante observar se há alguma instituição acadêmica respaldando o site em questão. (...). O acesso dos pesquisadores a esta vasta quantidade de fontes secundárias foi significativamente facilitado pela internet. (AQUINO, 2011, p.18)

O mesmo rigor científico adotado com documentos físicos, em qualquer base de dados físicas, como um arquivo ou biblioteca podem ser aplicados ao mundo virtual. Não é possível, nessa perspectiva da falta de materialidade, um obstáculo capaz de impedir uma utilização proveitosa dessa ferramenta. Até mesmo porque são ofertados em inúmeros sites, de procedência confiável, dados que permitem a confrontação de uma ou mais fontes a respeito do mesmo objeto analisado. A essa nova ordenação Lucchesi (2012) chamou de “história sem fio”:

Dissemos “sem fio”, por um lado, por percebermos que a possibilidade dos deslocamentos humanos atuais – reais/analógicos e cibernéticos/virtuais simultaneamente – se dá graças às novas Tecnologias de Informação e Comunicação, que permitem uma nova noção de espacialidade, em que nem mesmo estar conectado a um aparelho eletrônico fixo ligado a fios (*wired*) é necessário para circular no ciberespaço (...). Por outro lado, chamamos a História desta contemporaneidade quase “líquida” – como apreçaria Zygmunt Bauman – de “sem fio”, pois, ao menos no que diz respeito à operação historiográfica a partir das fontes históricas próprias da *Era Google*, percebemos que os historiadores ainda não encontraram o fio da meada (LUCCHESI, 2012, pp.5-6)

Para lidar com esses desafios, faz-se necessária uma metodologia capaz de fornecer um modelo bem estruturado a fim de contribuir de maneira proveitosa numa inserção na chamada Era Digital ou Era da Informação.

1.4 HISTÓRIA PÚBLICA E HISTÓRIA DIGITAL NO BRASIL

No Brasil a questão concernente tanto à História Pública, quanto à História Digital, acompanhou, ainda que com certo atraso, os debates que estavam se desenrolando na Europa e nos Estados Unidos. Dessa maneira, cabe nesse ponto identificar que cada um desses campos se desenvolveu à sua maneira e a seu próprio tempo em nosso país.

Em relação ao tema da História Pública, o lumiar do século XXI acalorou no Brasil oficinas, cursos e artigos que buscavam compreender de que maneira esse redimensionamento do espaço público e sua produção atingia o âmago da produção historiográfica brasileira. Nesse sentido, um marco muito significativo se deu com o curso oferecido por Ricardo Santhiago, denominado “Curso de Introdução à História Pública”, no ano de 2011, na Universidade de São Paulo, através do Núcleo de Estudos em História da Cultura Intelectual. Em artigo publicado em 2014, Santhiago expõe o seu sentido de História Pública ao comentar sobre o compêndio chamado *The Public History Reader*(2013), no qual ele diz:

Ao longo de toda a coletânea, seja nos textos apresentativos, ou nas peças escolhidas para nela figurar, evidencia-se o projeto dos organizadores de reorientar a concepção de “história pública” para algo que não passa necessariamente por bens culturais produzidos por historiadores profissionais e dirigidos ao público. Diante da pergunta “quem está fazendo história? ”, os organizadores apontam para respostas que quase sempre levam à ideia do povo. (SANTHIAGO, 2014, p.104)

A consolidação de tal temática ocorreu no mesmo ano de 2011, quando Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai lançaram o livro *Introdução à História Pública* (ALMEIDA; ROVAI, 2011). Segundo as próprias autoras em sua apresentação na ANHUP a intenção do curso e obra era pautada na concepção de:

(...) pensar a história pública como possibilidade de difundir o conhecimento histórico – de maneira responsável e integrada – para amplas audiências; por meio

de arquivos, centros de memória, museus, televisões, rádios, editoras, jornais, revistas, organizações governamentais, consultoria, entre outros espaços. (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p.1)

As preocupações desenvolvidas pelos historiadores brasileiros citados anteriormente estão em sintonia com as discussões que eram pautas em outras partes do mundo, em diálogo direto com o processo de digitalização das fontes e da produção historiográfica. Mas assim como os debates supracitados na Europa e nos Estados Unidos, as questões em torno da História Pública no Brasil também atendiam a outras demandas. Mais uma vez me reporto as historiadoras Almeida e Rovai (2013) para elucidar a questão:

Deve-se salientar que fazer história pública não é só ensinar e divulgar certo conhecimento. Pressupõe pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos. É um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história, não só pensando na preservação da cultura material, mas em como colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente. (ALMEIDA; ROVAI, 2013, pp.2-3)

A partir daí uma série de Simpósios, oficinas e cursos foram oferecidos, como o “1º Simpósio Internacional de História Pública: a história e seus públicos”. O mais recente deles, organizado em 2017, foi intitulado “Argumentos por uma História Pública: perspectivas e possibilidades”, como consequência do “3º Simpósio Internacional de História Pública”, ocorrida em Crato, na região do Cariri, e sinaliza uma pujança no cenário nacional dos debates acerca desse redimensionamento da História Pública. Interessante pontuar que a concepção de História Pública no Brasil ganhou novos contornos.

Uma determinada ótica, defendida por certos autores fora do Brasil, atribui à concepção de História Pública um viés do ofício do historiador para além do trabalho acadêmico, fora das universidades. Atuando em museus, arquivos de mídia, etc., contudo, percebemos que estudiosos desse campo aqui em nosso país atrelam à concepção de História Pública uma perspectiva voltada para o seu potencial democratizante. Sobretudo, com as possibilidades oferecidas pelas novas mídias sociais que tornam a capacidade de alcance do conhecimento histórico muito mais abrangente. Dessa forma:

A história pública não deve ser pensada apenas como divulgação, mas também pode ser entendida como democratização da produção de arte e educação. Experiências com algumas produções radiofônicas sobre memórias e personalidades culturais, mostram como diferentes profissionais podem atuar na divulgação, avaliação e

valorização da história e da arte, atingindo as comunidades na busca pela valorização da história e da arte, atingindo as comunidades na busca da valorização cultural do cotidiano, da ampliação do conhecimento sobre a produção de músicas e artistas, muitas vezes ligadas aos ouvintes na vivência diária, ou promovendo o acesso e o debate em torno de produções ou acontecimentos artísticos desconhecidos por certos setores sociais. (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p.6)

As discussões em torno da História Pública no Brasil estão diretamente associadas a uma práxis engajada na valorização do conhecimento histórico acima de qualquer aspecto. É importante salientar a importância do olhar crítico e de uma metodologia embasada que permitam o acesso a conteúdo que desanuvie questões referentes a nossa própria formação sócio- histórica. Não à toa, Frazão (2016) aponta: “A história pública pode ser vista com um ambiente de múltiplas possibilidades, por meio do qual é possível considerar o outro em sua diferença e estabelecer diálogos”. (FRAZÃO, 2016, p.376). Interessante pontuar como a relação bastante direta com a concepção da influência dessa História Pública na educação básica é um ponto suscitado a respeito desse campo aqui no Brasil. Em “*História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*”(2016), um dos capítulos escrito por Everardo Paiva de Andrade e Nívea Andrade, intitulado “*Tecendo uma conversa, experimentando uma textura*” (pp.174-184), os autores chamam a atenção para o aspecto das diferentes “modalidades como um entrelugar onde os docentes promovem o confronto de ideias com a interação entre alunos e o compartilhamento de saberes, acadêmicos ou não, sobre as práticas e Teorias da Educação (FRAZÃO, 2016, P.376) ”.

As discussões acerca da História Pública, seu potencial democratizante, suas formas estão inseridas nas possibilidades advindas da internet e no modelo da *Web 2.0*. E por isso existe uma relação intensa desse campo com aquela denominada História Digital, porque o diálogo é profícuo e, segundo Zahavi, “corresponde a um dos mais empolgantes e promissores movimentos da área”. (ZAHAVI *apud* CARVALHO, 2016, p.40). Por isso muitos historiadores da História Pública buscam relacionar a História Pública com a História Digital. Meg Foster em artigo chamado “*Online and Pluggedin? Public History and Historians in the digital age*” (2014)diz:

a internet e a História pública estão poderosamente conectadas em nosso user generated world. Uma vez que já se faz tal progresso com a Web 2.0 para se ter acesso ao passado, é impossível não ver a internet como parte significativa do futuro da História Pública (FOSTER *Apud* CARVALHO, 2016, p.40)

Foster busca relacionar a inevitável relação entre a internet e História Pública. É um campo de muitas possibilidades. De acordo com Malerba:

Se, por um lado, ela pode potencialmente ser um meio indutor de produção de uma história ao alcance de todos, por isso em tese mais democrática e mais aberta, a internet simultaneamente apresenta questões e desafios novos, por exemplo sobre o controle de acesso (salvuarda: *gatekeeping*) e autoridade (quem tem habilidades técnicas, formação necessária para fazer sentido do passado como História). Do mesmo modo, a Web 2.0 tende a alterar o estatuto da História pública. O antigo status de historiadores como os produtores, e de “leigos” como o público consumidor da História, é agora posto em questão. (MALERBA, 2017, p.143)

Em diálogo com as posições anteriormente citados, buscamos enaltecer esse caráter irrevogável e substancial que a internet propicia na busca de um conhecimento efetivamente mais democratizante. Cabe, pois, situar a utilização dos computadores entre os acadêmicos brasileiros, sua difusão no seio da própria sociedade brasileira e de que maneira isso impacta na forma como todos nós somos afetados por essa nova realidade virtual e digital.

Remontar a própria utilização dos computadores pelos historiadores no Brasil é interessante, no sentido de compreender melhor de que forma se deu essa inserção, e como, no final das contas, tratou-se de um processo longo, que culminaria na utilização de todas as formas possíveis de acesso e promoção do conhecimento histórico em diferentes interfaces, a fim de se obter o objetivo desejado. E esse objetivo passa, inexoravelmente, pelo aprofundamento dos debates historiográficos, e precisamente numa abertura e numa proximidade maior entre aquilo que é produzido pelos historiadores, em diferentes espaços, e sua acessibilidade. Na década de 1960, na Universidade Federal do Paraná, as professoras Altiya Pillati e Cecília Maria Westphalen iniciaram a partir do Centro de Computação Eletrônica dois estudos pautados na perspectiva da *história quantitativa* sobre o porto de Paranaguá e outro sobre a demografia do Paraná. As historiadoras foram verdadeiramente vanguardistas na utilização do aparato oferecido pela computação – que foi pontuado anteriormente – na produção de vasta documentação acerca de seus objetos de estudo, respectivamente.

Alguma literatura foi escrita sobre o tema da computação em História nas décadas de 1970 e 1980, na obra *Os métodos da História* com Ciro Flamarion e Héctor Pérez Brignoli, e

por meio da Sociedade Brasileira de Pesquisas Históricas. Entretanto, a guinada a essa temática só se deu na década de 1990 com o aperfeiçoamento dos computadores, mas principalmente com o aperfeiçoamento da internet, como ferramenta que se tornaria indispensável na produção do historiador.

Nesse sentido, a fundação da Associação Brasileira de História e Computação (ABHC) em 1991, em Santa Catarina, teve papel destacado ao oferecer um novo leque de possibilidades e debates no campo da História da Computação. No ano de 1997, no livro *Domínios da História*, organizado por Ciro Flamarion e Ronaldo Vainfas, no capítulo *História e Informática: o uso do computador*, Luciano Figueiredo já atenta para as potencialidades do uso do computador ao afirmar que os “[...] dados dos arquivos podem ser oferecidos de maneira mais livre, bibliografias podem ser trocadas, textos inteiros remetidos pelas redes de informação, arquivos consultados, conferências eletrônicas organizadas”(FIGUEIREDO, 1997, p.438).

Nos anos 2000, de fato, a produção historiográfica acerca da força das novas ferramentas computacionais se tornaram mais abundantes porque a própria tecnologia avançou a passos largos, no lumiar do século XXI. É importante salientar como tais estudos também apresentavam uma relação bastante íntima na maneira como tais ferramentas impactavam na forma como o próprio ensino de História era alvejado por essa mudança causada pelo ímpeto das novas tecnologias. No ano de 2012 foi realizado o I Simpósio Internacional de História Pública e criada a Associação de Humanidades Digitais. Foi lançada *Novos Domínios da História* (2012), por Flamarion e Vainfas, e mais uma vez a questão da informática foi destacada, com artigo produzido por Célia Cristina da Silva Tavares, em que ela afirma:

A discussão aqui proposta tem de partir, assim, dessa perspectiva de mudanças generalizadas que a internet está a trilhar. Não se pode falar da relação história e informática sem perceber que as alterações de comportamento afetam tudo e todos para além do nosso campo de estudo, também não é muito seguro arriscar um prognóstico do que virá a acontecer, pois a velocidade das transformações tecnológicas tem se mostrado vertiginosa e não parece prudente indicar as linhas de força desse gigantesco processo em constante movimento, justamente porque é vasto e variado. (TAVARES, 2012, p.302)

A historiadora ressalta, portanto, as transformações advindas com o computador, a informática, a internet e sua relevância para a produção histórica. Uma quantidade de

informações, análises, cronologias, biografias, reproduções de imagens, dicionários, etc., isso permitem inferir que, de fato, a acessibilidade à informação e sua agilidade são incontestáveis (TAVARES, 2012, p.308), gerando uma sensação de liberdade bastante atraente. Por outro lado, isso promove também a circulação de informações inconsistentes ou superficiais. Ou seja, como o próprio Darnton já dissera em outros tempos, a própria ideia, o conceito de “informação” deve ser repensando (DARNTON, 2010, p.49). E esse é um dos pontos-chaves do que estou discutindo aqui.

O historiador Carlo Ginzburg traz uma importante contribuição ao indagar sobre as potencialidades na “Era do Google”. O historiador afirma que ferramentas como o Google “[são] uma extensão, uma prótese do nosso corpo e da nossa mente” (GINZBURG, 2010, p. 2). E essa ferramenta que é o símbolo maior da acessibilidade à informação – a todas as formas de informação – permite certa homogeneização cultural, que alerta também para as potencialidades negativas de que as novas tecnologias, incluindo a internet, também são capazes. Mais uma vez Tavares esclarece:

Não obstante a críticas frontais de Chartier e Darnton ou mesmo o otimismo prudente de Ginzburg, o fato é que a presença da Internet no trabalho do pesquisador em história cresce como bola de neve e não é possível evitá-la. É imprescindível saber se conduzir minimamente nesse campo de informações escritas, visuais e auditivas, oferecidas em abundância para todos, ou quase todos, nas práticas hoje correntes do ofício do historiador. (TAVARES, 2012, p.309)

A passagem anterior sintetiza de forma bastante clara a proposta do presente trabalho: inevitabilidade quanto à presença dessa ferramenta na produção histórica. Sendo assim, como parte indissociável do nosso trabalho, é mister a inserção dessas ferramentas – das novas tecnologias – em geral, no cabedal do conhecimento histórico produzido em sala de aula. Reside nesse ponto a questão nevrálgica deste trabalho. Tornar o acesso ao conhecimento mais do que simplesmente o acesso à informação. E para tanto é necessário oferecer, desde a mais tenra idade, no processo de formação do indivíduo/cidadão, uma série de dispositivos de análise crítica diante do mundo que o cerca. E, portanto, o professor de História tem uma contribuição fundamental. De acordo com Durval Muniz de Albuquerque:

Para termos uma sociedade menos conservadora é fundamental que o professor de História seja efetivamente um educador, no sentido etimológico da palavra. Educar é uma palavra de origem latina, remete a *educare*, *educere*, que por sua vez *descedem* da raiz indo-europeia *deuk*, que significa “conduzir ou direcionar para fora”, para o mundo, levar alguém a ultrapassar o seu estado atual, mostrar as

diferenças do mundo, levar, conduzir guiar alguém no sentido de *externalizar* talentos que possui potencialidades, virtualidades que traz inscritas como possibilidades em seu ser (ALBUQUERQUE *apud* BUENO, 1967b, p. ???)

Essa praxe dispendiosa de incentivar e nutrir os debates – ainda mais nos dias atuais - precisa ser movida, tendo em visto as diferentes formas como as forças conservadoras buscam o cerceamento, a censura de certos debates. A internet há muito tempo perdeu sua aura de imparcialidade e democracia absoluta. Certa ideologia ainda busca fazê-lo e cabe a nós professores de História, provocadores da ordem estabelecida, cumprir nosso papel de questionadores. Mas esse questionamento precisa ser feito de maneira inteligente e sagaz. A internet tem um potencial avassalador de mudanças estruturais. Se a imprensa de tipos móveis de Gutenberg, no século XV, instituiu uma verdadeira revolução na forma de produção e expansão de ideias na Europa Renascentista, vemos a internet com um potencial ainda maior. Pensemos no exemplo da Primavera Árabe no Oriente Médio, ou mesmo nas Jornadas de Julho no Brasil no ano de 2013. No entanto, é preciso, mais uma vez, saber lidar com essas informações, e transformá-las em conhecimento.

Muitos desafios são colocados nesse sentido. O primeiro deles é permitir um acesso mais democrático aos computadores, celulares e à internet. Se, por um lado, o acesso aos computadores é maior, ainda o é de forma desigual em diferentes partes do nosso país, principalmente, no que se refere à educação pública básica no Brasil. Algumas iniciativas foram tomadas no Brasil, mas que precisam ser efetuadas de forma mais aguda. Em 1997 foi criado o Programa Nacional de Informatização na Educação (PROINFO). Com afirma Tavares (2012, p.313) a ideia por detrás do projeto é “promover o protagonismo do aluno no processo de ensino/aprendizagem e desenvolve as competências e habilidades fundamentais para sua inserção nas expectativas do mundo moderno”. Cabe salientar que tal perspectiva não acredita que informatização ou a internet tem algum potencial a priori. São necessárias ferramentas que permitam que essas potencialidades sejam exploradas.

Além do acesso aos computadores, à informática e à internet, é necessário construir caminhos eficazes de construção do conhecimento histórico em sala de aula. E nos últimos anos muitas iniciativas têm surgido. A utilização da internet como meio de “pesquisa” tem sido utilizada há algum tempo. Mas há certo desleixo por parte dos professores e, principalmente, um despreparo dos alunos no momento de se construir tais pesquisas. As

professoras Anita Correia Lima de Almeida e Keila Grinberg propuseram a ideia dos WebQuests:

São atividades – ou oficinas – de ensino/aprendizagem desenvolvidas especialmente para ajudar a usar a Internet e, sobretudo, lidar com a grande quantidade de informação disponível na rede. A ideia é utilizar o que a Internet tem a oferecer, que não é pouco, como todos sabemos, mas, ao mesmo tempo, fazer com que o professor seja capaz de ajudar a não se perderem na floresta. (ALMEIDA; GRINBERG apud TAVARES, 2012, p.314)

Temos, então, uma proposta pedagógica mais elaborada de utilização da internet. Mais do que as antigas cópias de sítios questionáveis que não passam pelo crivo crítico nem do professor, nem de qualquer outro tipo de crivo. Atualmente, uma ferramenta que ganha cada vez mais notoriedade na internet é o *Youtube*. Um site de armazenamento e compartilhamento de vídeos, que se tornou uma porta de acesso a informações das mais variadas possíveis, e que apresenta como uma vantagem a fácil navegabilidade, além do acesso também facilitado. Desde 2005, quando foi criado, o *Youtube* tem batido sucessivos recordes nos anos subsequentes a sua criação e, de fato, representa uma importante plataforma. Não à toa, não somente no Brasil, mas em diferentes partes do mundo, têm surgido inúmeros programas educacionais nessa plataforma, que apresentam temáticas das mais variadas. Mais uma vez, o sentido de democratização da informação e do conhecimento fica latente. E mais do que uma simples plataforma, o Youtube pode ser uma ferramenta de construção do conhecimento histórico muito importante, porque permite uma atividade ao mesmo tempo escolar e lúdica. Esse uso dialoga com a realidade dos chamados nativos digitais, redefinindo mais uma vez a concepção da História restrita ao meio acadêmico ou à sala de aula convencional.

Explorar as potencialidades da Internet é permitir que a História se redescubra enquanto área do conhecimento que propõe compreender as mudanças pelos quais o desenvolvimento passa. Se os computadores são parte indissociável da nossa comunicação, da maneira de enxergar as coisas, então é preciso fazer um uso responsável deles e permitir que as novas gerações inseridas desde o nascedouro façam uma utilização profícua dessa ferramenta. Nós, professores de História, urgimos rever constantemente nossa prática. Evitar que o abismo entre aquilo que é ensinado e aquilo que é aprendido destoe tanto.

Não adianta acreditar na marcha indelével da História, na apropriação por osmose, na simples seleção natural quando pensamos na relação dos jovens com essas tecnologias. Nossa responsabilidade está em oferecer aos mais novos maneiras de lidar com a oferta abundante de informações. E mais do que isso, capacitá-los, no sentido de reforçar que nossos alunos são tão ou mais autores do que nós da escrita da História e, portanto, compreender seu protagonismo como agentes históricos seja pauta do nosso próprio debate. Por mais que as políticas públicas em nosso país possam ser deficitárias em vários aspectos, ainda assim é possível inserir a internet e as novas tecnologias com uma finalidade educacional. Por isso, mais do que depender de plataformas desenvolvidas pelo poder público, aplicar novos significados a ferramentas desenvolvidas parece ser um caminho promissor. Com base nessas premissas, assenta-se minha empreitada pela criação de um canal no *Youtube*, que permita tanto aos professores, quanto aos alunos ferramentas metodológicas de interpretação e análise das informações que são veiculadas na internet. Para isso, serão produzidos vídeos analisando determinados materiais (notícias de jornal, documentos primários, artigos, manifestos, obras literárias) a partir de eventos históricos mais recentes, permitindo um olhar amplo e geral que darão aos professores e alunos a capacidade de desenvolver criticamente visões sobre esse tema. Para isso, serão desenvolvidos programas diferentes que permitirão a ambos os públicos acesso a esse conteúdo.

2. PÓS-VERDADE, *FAKE NEWS* OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ERA DA DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO

Ao ingressar no debate acerca da produção do conhecimento histórico para além das estruturas acadêmicas tradicionais, deparei-me com outras discussões tão importantes que validariam minha proposta aqui defendida, além de contextualizar o porquê de tais debates se apresentarem como relevantes dentro do campo da discussão da produção de material voltado para a internet, tendo em vista que a minha proposição faz uso da internet como meio e o fim de projeção de novos conhecimentos históricos, através da criação de um canal no *Youtube*.

Já foi demonstrado em outro momento que o debate em relação à História Pública é umas das formas de legitimação de novas formas de elaboração no campo da História. Além disso, as discussões em torno da História Digital, também anteriormente citadas, lançam sua luz sobre os mecanismos de apropriação bem sucedidas de ferramentas que dão sustentação acerca do material existente na internet e do qual os historiadores fazem uso largamente para a produção do material historiográfico, que é a base da História enquanto área do conhecimento científico. E, ao mesmo tempo, apresenta a digitalização como substrato inerente à própria sociedade contemporânea. Sendo assim, é preciso fazer uso dessas ferramentas de forma proveitosa, de maneira a garantir uma produção responsável e pautada numa proposta empírica científica.

Nesse capítulo, encaminharemos outras discussões que correlacionam os debates mais teóricos citados acima, com os desafios encontrados no tipo de produção que utiliza a internet como ferramenta principal. Não à toa, o ponto de partida aqui é o conceito de pós-verdade. O *insight* para o desenvolvimento deste trabalho se deu por ocorrência das interpelações dos meus alunos quando da inserção de certos debates durante as aulas. Ao questioná-los a respeito da fonte de suas argumentações, recebia como resposta: “Li na internet.” Isso me gerou o questionamento na forma como meus alunos acessavam tais informações e percebi que o filtro para identificar fontes fundamentadas daquelas que são

inventadas é pouco desenvolvido. A partir daí, pude constatar pelos eventos políticos internacionais e nacionais, como as eleições nos Estados Unidos, na França e o próprio impeachment de Dilma Rousseff no Brasil foram influenciados pelas informações veiculadas na internet. Informações falsas que guardavam um sentido político muito claro. Diante disso, percebi uma oportunidade proveitosa: contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico das futuras gerações, e ao mesmo tempo, elaborar uma linguagem que dialogasse de forma mais direta com meus alunos, a fim de incentivar um novo olhar a respeito da forma como se constrói o conhecimento histórico.

Adiante, observei que para além das informações falsamente criadas e que são veiculadas na internet, outro obstáculo que dificulta a busca por informações pautadas em fontes verificáveis está relacionada à forma como essas informações são propagadas. A internet ainda resguarda, no senso comum, certo sentido de liberdade e democracia que desconstruo à frente. Essa falsa impressão de esvaziamento ideológico guarda, na verdade, muitos projetos ideológicos. Na minha percepção, reside aí um grande problema. A busca por análises imediatas que se propõem como acabadas e completas contribui negativamente para os debates e reflexões críticas mais profundas. Por isso, aproprio-me do conceito de *fastthinking* de Pierre Bourdieu com intuito de alertar para os perigos dos muitos “comentaristas” que se apresentam na grande rede como portadores de verdades absolutas inquestionáveis e que não operam no sentido de oferecer múltiplas análises, que não reiteram a multiplicidade dos discursos, mas que ao contrário disso, polarizam os discursos, retroalimentando preconceitos e distorções.

Nesse cenário, e por conta das muitas lacunas existentes nas políticas públicas do Estado brasileiro, propostas, no mínimo questionáveis, ganham ímpeto, tal como o projeto *Escola Sem Partido*. Importante ressaltar que tal iniciativa passou a contar com amplo respaldo popular, devido ao espaço conquistado nas redes sociais. O projeto contou com o apoio político de outro grupo que ganhou força através das redes sociais e mediante criação de uma rede de notícias falsas, denominado MBL (Movimento Brasil Livre). Mais uma vez, percebo que a criação de um canal de História que ofereça as pessoas mecanismos para uma melhor verificação das informações que são difundidas na internet me parece auxiliar de forma positiva na construção de uma sociedade mais equilibrada.

Outro aspecto que considero fundamental desenvolver é a minha percepção de educador. E nesse sentido, busco realizá-lo no âmago político mais profundo. Ele é um contraponto ao projeto de despolitização que os grupos anteriormente citados buscam defender e instituir. Aqui, a percepção de educador proposta é daquele indivíduo que busca alteração da ordem estabelecida, do *status quo*, mediante a mudança estrutural, revolucionária da sociedade. Assim, acredito que seja passo fundamental o processo de conscientização promovida através do conhecimento. Premissa indelével do processo de transformação sócio-econômica da realidade. Portanto, é importante contextualizar as condições, ou melhor, a falta de condições a que são submetidos os profissionais da educação em todos os níveis, reiterando que tal processo é fruto do jogo político das elites instituídas em nosso país. E mesmo diante de tais desafios, é possível desenvolver meios que promovam tal conscientização. Dessa forma, a concepção de intelectual orgânico, do qual o Antônio Gramsci desenvolve ao longo de sua obra me parece relevante, no sentido de promover os valores do educador preocupado em articular conscientização e a luta de classes.

Dentro desse contexto que alerto para as dificuldades encontradas pelos profissionais de educação em se atualizar e criar espaços de debates que estejam em consonância com a realidade dos nossos alunos. Como será abordada adiante, a plataforma *online* é uma tentativa de criar novos nichos de debates que a instituição escolar muitas das vezes se encontra esvaziada para realizar. Mas reitero a responsabilidade do Estado brasileiro em prover as condições necessárias para que a juventude do país possa realizar sua própria emancipação. Por isso, pontuarei quais são os caminhos possíveis a partir da inserção dos professores no contexto da realidade dos nossos estudantes, com o objetivo de obter propostas pedagógicas mais bem sucedidas, levando-se em conta uma resposta igualmente positiva dos nossos discentes dentro desses novos paradigmas.

2.2 PÓS-VERDDE: A ERA DAS INFORMAÇÕES E DAS DESINFORMAÇÕES, O IMPACTO DAS FAKE NEWS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Em 2016 o dicionário Oxford instituiu a palavra “pós-verdade” como palavra do ano. Dada a importância, a relevância de tal dicionário, cabe, pois, salientarmos o conceito situado

pelo Oxford. Dessa forma, o dicionário estabelece “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais” (OXFORD, 2016).O próprio *Oxford Dictionaries* apresenta uma cronologia da palavra e coloca que o mesmo teria surgido inicialmente em 1992, através do escritor sérvio-americano Steve Tesich. De acordo com os dados do próprio *Oxford Dictionaries*, no ano de 2016 houve um aumento de 2.000% na utilização da palavra. Em entrevista ao jornal *Washington Post*, o presidente da *Oxford Dictionaries*, Casper Grathwohl, afirmou: “Dado que o uso do termo [pós-verdade] não mostrou nenhum sinal de desaceleração, eu não ficaria surpreso se “pós-verdade” se tornasse uma das palavras definidoras de nossos tempos”.

É sabido que a ampliação desse conceito está diretamente associada ao próprio movimento político em vigência no mundo contemporâneo (GONZAGA, 2017). Arelado ao movimento político, existe uma nova conformação da própria construção do conhecimento no mundo atual, como foi desenvolvido no capítulo anterior. O advento da internet e a ampliação das informações veiculadas por meio dessas novas mídias apresentaram como consequência inexorável a proliferação de inverdades. Segundo Leite (2017), a divulgação de inverdades está associada, entre outras coisas, com a falta de discernimento, de conhecimento e de senso crítico. De maneira geral, a divulgação de informações falsas contribui para um processo que o autor denominou de “zumbificação” da sociedade. De acordo com Leite (2017): “Com a difusão de diversas formas de desinformação, os indivíduos acabam se informando com notícias falsas ou imprecisas. O comportamento de consumir e disseminar desinformação sem saber é [...] uma analogia a epidemia zumbi.” (LEITE, 2017, p.2334). De acordo com Gamboa (2017) esse processo de ampliação de desinformação atinge a própria construção do conhecimento, resultando em novos embates acerca do próprio alcance da verdade e do conhecimento. Nesses novos tempos, Gamboa (2017) discute os conceitos que deem conta dessa nova dimensão do conhecimento, tais como “contágio” das redes sociais, o próprio conceito de “pós-verdade”, “uberalização” do conhecimento, ou “capitalismo cognitivo”(GAMBOA, 2017, p.123). Não à toa, Villas-Boas (2017) sentenciou: “Mentiras compartilhadas online, em redes, cujos integrantes confiam mais uns nos outros do que em qualquer órgão tradicional de imprensa, rapidamente ganham aparência de verdade” (VILLAS-BOAS, 2017, p.1).

É importante salientar que a discussão aqui desenvolvida passa inexoravelmente pela própria concepção do sentido de verdade. Mais uma vez, Gamboa (2017) apresenta uma perspectiva alinhada com a visão aqui defendida:

O problema da verdade como construção histórica concreta, nem pode estar presa a um suposto realismo objetivo, nem a um suposto subjetivismo. A relação cognitiva é complexa e a adequação entre fatos fenômenos (objetivos), processos de percepção (empíria) e a construção (sempre subjetiva) de informações e a comunicação através da linguagem, sempre se dá em contextos sociais e culturais que determinam diversos critérios de verdade. A ideia de pós-verdade pode ser um modismo cibernético que esconde, ou ignora a problemática filosófica da verdade. (GAMBOA, 2017, p.124)

É importante, pois, resgatar as alterações em torno da própria validade do discurso da verdade, num período onde aparentemente todos os discursos são relativizados, tendo em vista que todos se veem como portadores de uma única verdade absoluta. É possível constatar, então, que a falta de um exercício autocrítico e mais reflexivo, em seu âmago, dificulta a promoção de debates mais agregadores, que constituem essencialmente um aporte fundamental dentro de certa tradição filosófica desde, pelo menos, a Antiguidade grega, a começar pelo próprio Sócrates e o axioma de ignorância absoluta.

Nesse cenário, a discussão aqui fomentada está diretamente associada à precariedade da educação pública no Brasil, principalmente no que tange a políticas públicas que ofereçam aos mais jovens meios necessários para lidar com essa enormidade de informações de maneira mais crítica. É perceptível através das aulas ministradas nas escolas, de maneira geral, esse distanciamento quanto à assimilação desses conhecimentos. Dessa forma, a sala de aula, ainda mais distante dessa modernização informacional, estabelece-se como um palanque para a reverberação das distorções, desinformações e preconceitos. Portanto, a discussão acerca da potencialidade negativa dessas informações falsas é ponto emergencial, pois tem contribuído de maneira decisiva na formação intelectual dos mais jovens.

Esse exercício de analisar o macro e micro a fim de angariar um aproveitamento mais amplo e, de certa forma, mais completo da realidade, visa criar uma interface de compreensão mais elaborada, na qual a escola não está dissociada das transformações que o mundo vem passando rapidamente nas últimas três décadas. Essa sensação de aceleração do tempo é ponto nevrálgico da nossa discussão, tendo em vista que muitos desafios

encontrados pela escola estão associados a certa incapacidade de adequação às próprias práticas pedagógicas de absorver essas transformações. Não à toa, Jörn Rüsen, em seu *Razão histórica*, escrito originalmente em 1983, propôs uma reinterpretação das teorias da História e do próprio ofício do historiador ao se apresentar como um defensor de nosso *metiere*, acima de tudo, da nossa própria função social. Segundo Roiz (2006), Rüsen quis:

Ao mesmo tempo responder às críticas de autores como Hayden White, Paul Veyne, Michel Foucault às teorias da história e ao discurso do historiador, e operar uma reconstrução das teorias da História e ao discurso do historiador, com vistas a delimitar suas características e o seu papel no ofício dos historiadores, quando recortam seus objetos, definem suas fontes e abordagens, assimilam um estilo à sua escrita da história e buscam inquirir e interpretar as sociedades passadas. (ROIZ, 2006, p.264)

Portanto, o que se buscou demonstrar acima é que a instituição escola está inserida no contexto de crise paradigmática muito mais ampla em relação ao conhecimento humano contemporâneo. Dessa forma, ressaltam-se a necessidade de transformação das práticas educacionais vigentes, com intuito de reestruturar o processo de construção do conhecimento de forma a atender as novas demandas apresentadas dentro da realidade contemporânea. Igualmente, valorizar o espaço escolar e a própria integração de toda a comunidade escolar como um meio fundamental na fomentação de novos comportamentos mais abertos, e que denotem, de forma acentuada, a uma interpretação mais comprometida com a realidade ao redor dos nossos alunos.

É importante salientar que o desenvolvimento de novas tecnologias e práticas pedagógicas não está separado de políticas públicas comprometidas em estabelecer diálogos mais abrangentes com relação à educação em nosso país. Ou seja, fazem-se necessárias ações governamentais preocupadas em desenvolver políticas educacionais mais integradoras, valorizando a junção da sociedade com as vivências propiciadas pela experiência escolar. Dito de outra forma, não é possível afirmar que tecnologia por si só seja a redenção da educação brasileira, uma espécie de epifania mágica capaz de solucionar todos os problemas. Afinal de contas, como afirma Moreira e Kramer:

Neste sentido, o caráter democrático de uma sociedade do conhecimento requer políticas públicas internacionais, nas quais se encontrem numerosas línguas, etnias e culturas, bem como condições diversas e contextuais que favoreçam a preservação e o aprofundamento de variadas tradições do conhecimento. (MOREIRA; KRAMER, 2007, pp.1042-1043)

Ou seja, ressaltamos a importância de práticas tradicionais, mas cabe destacar também a relevância de novas práticas que considerem outros vieses pedagógicos, voltados para a formação dos educadores, a fim de se obter resultados mais eficazes na aplicação desses novos saberes no cotidiano escolar. O que alerta ainda mais a emergência de novos estudos focados na apropriação de novas plataformas, preocupados com a qualidade do desempenho alcançada através dessas práticas por meio de uma nova organização, por ocasião do impacto das tecnologias mais recentes.¹

Nesse contexto de políticas públicas mal sucedidas é possível acompanhar o desgaste que a educação brasileira tem sofrido mais acentuadamente nas últimas décadas. Por isso, é possível constatar uma série de lacunas na formação dos nossos alunos, principalmente na rede pública de ensino, contribuindo decisivamente nas visões de mundo construídas por esses jovens. Sendo assim, esse trabalho busca defender novos espaços de construção de conhecimento a partir da compreensão da complexidade em que se encontra a sociedade contemporânea brasileira. Um dos aspectos principais com relação a isso: vivemos numa sociedade em que nunca se produziu tanta informação, mas muitas das vezes fazem faltam ferramentas necessárias para lidar com esse volume de informação.

Por isso, a interseção aqui ponderada entre formação, reflexão e execução de novas práticas pedagógicas, aliadas a políticas públicas mais eficazes, e conseqüentemente, à valorização dos docentes e discentes no processo complexo e repleto de contradições, que são marcas do processo educacional. Incentivar novas formas de conhecimento, mediante ferramentas que os nossos alunos já fazem uso diariamente me parece um mecanismo mais suscetível ao sucesso, do que àqueles que tem sido adotadas até o presente momento. Cabe ressaltar que muitos educadores têm demonstrado preocupação com os rumos do formato educacional no presente, sem que com isso tenham sido adotadas mudanças mais estruturais pelos órgãos oficiais do governo

Ao meu entender e a partir das análises das ferramentas disponíveis, ficou claro que a internet se apresentou com uma plataforma mais acessível na promoção de novas

¹ Acerca desse debate e atualizações acerca dos dados apontados anteriormente, cabe pontuar o trabalho de Marcella Albaine Farias da Costa e Luisa da Fonseca Tavares. COSTA, Marcella Albaine Farias da Costa. TAVARES, Luisa Fonseca. *Rio de Janeiro em foco: pensando a formação de professores de História por meio da produção de materiais didáticos digitais*. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Orgs: Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Montero, Marcus Leonardo Bomfim Martins. Rio de Janeiro, 2016.p.167-183.

abordagens educacionais. Um canal no *Youtube* instiga a curiosidade, pois dialoga numa linguagem comum aos nossos alunos. A partir daí, objetiva-se desenvolver discussões que ampliem debates que contribuam para mudanças mais profundas da nossa sociedade. É importante salientar que se busca ao fim e ao cabo é a realização de uma educação efetivamente libertária. Mais uma vez Moreira e Kramer (2007) apontam de forma lúcida:

Não se trata, porém, de limitar o estudante às suas origens sócio-culturais. Nem se trata de estimulá-lo a rejeitar suas raízes. Educar envolve o respeito, a crítica e a ampliação de horizontes e de tradições culturais. Relevância, nesse enfoque, corresponde ao potencial que certos conhecimentos e processos pedagógicos apresentam de tornar as pessoas aptas a definir o papel que devem ter na mudança de seus ambientes e no desenvolvimento da sociedade. Relevância sugere, então, conteúdos e experiências escolares que concorram para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de compreender como as coisas são, como se tornaram e como podem ser transformadas por ações humanas. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1045)

Portanto, o amálgama que produz educação efetiva e o respeito à alteridade apresenta como elemento fundamental: o professor. Ao se apropriar de novas linguagens, a fim de estabelecer diálogo mais direto com seu público alvo, o professor cria um canal de conexão que produz efeitos mais profundos e duradouros.

Nesse sentido, as novas tecnologias, novas leituras do mundo forjam novas interpretações e novos questionamentos, como Costa (2012) apontou em seu texto a respeito das potencialidades das novas mídias. Por outro lado, subsiste no *ethos*, por parte de alguns educadores, pelo menos, uma tentativa monopolização do saber, no que se configura um comportamento bastante retrógrado e dissonante com as demandas dos mais jovens. O acesso a informação, por ocasião do acesso à internet colocou em xeque há muito tempo o aspecto de controle absoluto do conhecimento e da verdade. Posso apontar com uma das conseqüências mais importantes oriundas da realidade pós internet. Tal processo provocou certo ressabio em alguns profissionais da educação que perderam o monopólio da verdade, aspecto que ainda hoje parece tão caro a alguns educadores. Nossa proposta caminha em outro sentido.

É possível integrar de forma eficiente a tecnologia à educação. Para isso, cabe estabelecer um princípio discutido por Ramal (2012) denominado de *cibereducação integradora* que consiste na hibridização da escola: integração homem e tecnologia. Nesse processo, o indivíduo se educa criticando e transformando o meio, ressaltando critérios que

promovam sua humanidade, numa perspectiva de *tecnologias da liberdade*. De acordo com Ramal (2012), o preceito acima defendido coexiste contemporaneamente com outras duas formas de inserção da tecnologia na educação, que o autor julga menos proveitosas: a *tecnocracia domesticadora* baseada na busca de informações fragmentadas e efêmeras, o que seria uma espécie de resignação ante a tecnologia; e o *pay-per-learn*, que seria a acentuação da exclusão ao priorizar professores com habilidades técnicas mais desenvolvidas em detrimento de uma crítica à produção ou do uso de tecnologias da informação e da comunicação.

Aproveitar de maneira integral as vantagens oriundas da internet requer uma análise clara e abrangente de que tais mecanismos não têm vida própria, não são autossuficientes, e, portanto, sua objetividade parte do uso que impomos a essas novas tecnologias. E, sem dúvida, isso pressupõe uma visão bastante heterogênea desse processo de apropriação. Chartier (1999) já discutia a respeito das mudanças provocadas pela grande rede mundial, no que concerne à forma das pessoas, em geral, acessar a leitura e a sua própria produção escrita. Com o advento da internet as pessoas passaram a escrever mais e também a buscar informações, resultando num ativismo quanto à produção de suas próprias ideias e concepções de mundo ². Mesmo constatando o potencial inclusivo proporcionado pela grande rede, no que diz respeito ao aumento do número de leitores e escritores, Chartier ressalta, por outro lado, que essa proliferação resultaria numa perda da confiabilidade na escrita, resultando num obstáculo tenaz no acesso ao conhecimento. É preciso pensar o sentido de educação calcada na perspectiva de promover novas formas de questionamentos a acerca da realidade que nos cerca. Repensar inovações pedagógicas é estar comprometido com a viabilidade de novos projetos políticos e de organização social. Portanto, é sempre importante correlacionar novos espaços de saberes e integrá-los à concepção de escola já existente, dando-lhe uma nova feição. A perspectiva de educação e escola aqui defendidas passa pelas ideias defendidas por Adams e Souza (2016):

O *locus* central da escola está em proporcionar condições para que os alunos possam dizer sua palavra pela compreensão desta, da tradição e da constituição do mundo presente do qual fazem parte, sem que os outros digam “a” palavra que decida sobre sua vida. A construção do mundo em comum em que há pertencimento de cada um como ser político está em poder dizer sua palavra como forma de organizar e decidir sua própria vida.

² Sugiro o trabalho de Escobar (2007).

Não ter muito claro o dar-se da convivência em termos de linguagem – uma vez que é uma tarefa em que a base de justificação e efetivação é o próprio ser humano -, não é desculpa política ou social para a não concretização de um mundo em que a organização democrática política se dê pelo dizer a palavra por todos. A condição de cada um ser na sociedade enquanto humano é poder ser no e pelo diálogo. Nesse sentido, compreendemos que a educação é um dos vetores centrais do desenvolvimento social da sociedade, que se renova com as novas gerações. (ADAMS;SOUZA, 2016, pp.175-176)

Dessa forma, conseqüentemente, é preciso refletir constantemente sobre nossas práticas pedagógicas, ressaltando que as condições oferecidas pelas políticas públicas existentes amplificam um desafio que por si só não é tarefa simples, precisamente num contexto atual pautado em tantas contradições. Porém, a crença no desenvolvimento social propiciado pela educação nos leva, inexoravelmente a buscar alternativas que alertam para mudanças estruturais mais profundas.

2.3 OS DESAFIOS DOS PROFESSORES BRASILEIROS EM TEMPOS DE VERDADES FLUIDAS: *FAST THINKING* E OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS

A educação no Brasil apresenta uma série de desafios, atrelados a outras dificuldades estabelecidas pela própria instituição escolar, tal como foi estipulada seus parâmetros ainda no século XVIII, no decurso da Primeira Revolução Industrial. Portanto, é possível constatar que a estrutura educacional que surgiu nesse contexto visava atender os anseios da nova classe dominante, a burguesia, que assumiu as rédeas de um mundo capitalista cada vez mais consolidado. Dessa forma, é possível estabelecer que o projeto ou modelo educacional planejado visava agregar aspectos ligados a uma aprendizagem mercadológica, menos calcada numa perspectiva de emancipação do indivíduo, e muito mais para uma perspectiva pragmática de funcionalidade, de operacionalização das inúmeras fábricas que surgiam naquele contexto³.

³ Sugiro (FREIRE, 2003).

Para além desse sentido ideológico entre opressão e liberdade, cabe pontuar que um dos mais importantes desafios colocados corresponde a uma capacidade tenaz de transformação observada no âmago do próprio sistema capitalista que o alça a uma grande flexibilidade⁴, reverberando nas distantes atividades humanas, e conseqüentemente na própria educação escolar. A idéia de flexibilização aqui abordada dialoga com os desafios na construção de projetos mais concretos de conformação do conhecimento, e tal aspecto abordado nos parece um sintoma característico do mundo contemporâneo. Essa flexibilização da vida cotidiana nos dias atuais traz uma série de transformações importantes, como sempre positivas e negativas. No campo educacional mais uma vez Kramer e Moreira (2007) elucidam de forma bastante clara:

Flexibilidade e mudanças na ordem do trabalho afetam as formas de organização social nas esferas privada e pública, em casa ou na cidade. Uma das conseqüências desse modo de vida a “curto prazo” é o apagamento dos rastros: ninguém é mais testemunha, e nas redes – ou arquipélagos -, a força está nos laços fracos e na dificuldade para compromissos mútuos. Fica difícil estabelecer narrativas de identificação e histórias de vida numa vida estruturada a “curto prazo”. Se a rotina industrial significou, na história econômica e social, a escravidão ao tempo e à hierarquia, a rotinização significava poder aos trabalhadores (ou poder de lutar coletivamente por seus direitos). (KRAMER; MOREIRA, 2007, p.1050)

Diante disso, é perceptível que a centralização promovida anteriormente pelo capitalismo resulta agora num processo de descentralização individualizante que compromete a capacidade de organização e promoção de integração mais efetiva, principalmente entre aqueles que são historicamente explorados e excluídos. Reside nesse aspecto também a dificuldade da escola em promover, seja uma integração entre os próprios indivíduos da comunidade escolar, seja uma integração mais significativa com os anseios daqueles que estão em formação. O resultado: quebra de laços de dependência e confiança, aumentando ainda os distanciamentos.

A partir daí é possível avançar na compreensão de aspectos muito relevantes concernentes aos desafios impostos aos educadores, sobretudo, a partir do entendimento do impacto dessa flexibilidade. As próprias políticas públicas educacionais reafirmam essa

⁴Sugiro (HARVEY, 1998)

flexibilização. A lei nº 13.415/2017⁵ que reformula o Ensino Médio denota a flexibilização ou emancipação dos discentes. Entretanto, isso se dá dentro do jogo ideológico-econômico das elites na promoção da reafirmação *acumulação flexível*. Como bem aponta Kuenzer (2017):

Assim, o discurso de acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade de formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral. (KUENZER, 2017, pp.338-339)

Essa afirmativa feita por Kuenzer (2017) corrobora a emergência de um posicionamento mais forte por parte dos educadores brasileiros contra essa imposição bastante antidemocrática adotada pelo governo Temer, tendo em vista um aprofundamento ainda maior da desqualificação, a qual tem sido propositalmente colocada à educação brasileira nos últimos anos. O que a Kuenzer (2017) afirma é que essas mudanças apontadas como inovadoras visam, antes de qualquer coisa, à adequação às necessidades do mercado, em consonância com um projeto de exclusão e de manutenção de desigualdade social. Sendo assim:

O que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização de novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia *toyotista* de definir produção pela demanda, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas. (KUENZER, 2017, p.340)

Portanto, é preciso construir um projeto educacional em oposição ao modelo mercadológico vigente que sufoca a premissa da curiosidade e do anseio pelo conhecimento das novas gerações. Dessa forma, é necessário conceber uma nova prática baseada nos seguintes aspectos: cognitivo, o estético e o agir ético, mediante dois aspectos: (a) responsabilidade – assumir como intelectuais, papel ativo na compreensão dos processos implicados na educação; (b) responsividade – que seria a catalisação da capacidade de dar respostas, ainda que provisórias ou propor discursivos alternativos para uma educação de qualidade (KRAMER; MOREIRA, 2017).

⁵ A lei abordada é a Lei nº 13.415/2017 que estabelece o princípio da flexibilização escolar que organiza a reforma do Ensino Médio. Para apreciação da Lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm (acesso: 16/04/2018)

Essa questão me parece bastante emergencial tendo em vista que, se os educadores abdicam dos aspectos supracitados, abrem-se espaços convenientes para aqueles grupos que possuem um projeto político baseado na manutenção dos privilégios e da ordem econômica vigentes. Dessa forma, esses mesmos grupos constroem programas educacionais pouco comprometidos em realizar transformações verdadeiras e engajados em promover a desinformação e as inverdades. São pessoas, grupos e movimentos que buscam de certa maneira monopolizar e homogeneizar a função da educação e da escola, a partir de fórmulas prontas e resultados miraculosos solucionando todas as contradições da educação brasileira⁶. Para uma compreensão mais aprofundada, tomaremos uma concepção cunhada por Pierre Bourdieu em sua obra *Sobre a televisão* de 1997, denominada *fastthinking*.

É possível absorvemos a concepção criada pelo sociólogo francês ao analisar a sedimentação do discurso televisivo e alinharmos ao discurso virtual e à velocidade empreendida pela internet e pelas redes sociais, evidenciando suas diferenças, é claro. Bourdieu propõe que a pauta televisiva, principalmente jornalística, surgiu de disputas com os jornais impressos tradicionais, baseadas na concepção do “furo” de reportagem. Ou seja, propondo o desenrolar dos acontecimentos *in loco* e mediante uma análise completa e total dos fatos. Bourdieu aponta que essa perspectiva dialoga com certa urgência retroalimentada pela própria audiência televisiva “carente” de informações rápidas e instantâneas. Como bem aponta o autor: “Sobre a televisão, o índice de audiência exerce um efeito inteiramente particular: ele se traduz na pressão da urgência” (BOURDIEU, 1997, p.39). Mais adiante, o autor sentencia que a televisão não promove o pensamento, pois de acordo com o mesmo, cria-se um elo negativo entre a urgência e o pensamento. Através desse elo negativo, é forjado a figura dos analistas, dos comentaristas, que a partir de informações fugazes, da falta de comprometimento com as fontes e com os processos analisados, desenvolvem ideias imprecisas e inverídicas, aquilo que o autor denomina de *fastthinking*. Nas palavras do sociólogo francês:

Com efeito, é preciso perguntar por que eles são capazes de responder a essas condições inteiramente particulares, por que conseguem pensar em condições nas quais ninguém mais pensa. A resposta é, ao que me parece, que eles pensam por “ideias feitas”. As “ideias feitas” de que fala Flaubert são idéias aceitas por todo mundo, banais, convencionais, comuns; mas

⁶ Dentre os muitos movimentos reacionários, é possível citar aquele tem tido uma grande promoção nos veículos tradicionais e, principalmente, nas redes sociais, denominado *Escola Sem Partido*.

também são idéias que, quando as aceitamos, já estão aceitas, de sorte que o problema da recepção não se coloca. Ora, trata-se de um discurso, de um livro ou de uma mensagem televisual, o problema maior da comunicação é de saber se as condições de recepção são preenchidas; aquele que escuta tem o código pra para decodificar o que estou dizendo? Quando emitimos uma “idéia feita” é como se estivesse dado; o problema está resolvido. (BOURDIEU, 1997, p.40)

No mundo contemporâneo, com o advento da internet, onde a marca das relações humanas é o imediatismo, essa urgência se tornou característica ainda mais marcante em nossa sociedade. Cabe destacar que essas mídias apresentam diferentes características em relação à interatividade, individualização e na própria autonomia quanto às informações alcançadas. Importante salientar que, principalmente no tocante à produção jornalística e apesar de toda manipulação existente, ainda se verifica certa apuração fidedigna das informações veiculadas pelos grandes veículos televisivos, baseada numa certa concepção de manutenção de credibilidade perante o grande público. Cabe pontuar que isso não significa dizer que não há distorções, que os discursos proferidos são claramente ideológicos, e uma série de outras questões a respeito da manipulação televisiva. Contudo, a internet promoveu ao mesmo tempo uma ampliação considerável das informações, e por outro lado, também uma amplificação dos discursos, de palanques virtuais para as mais distintas ideias.

Facilitou-se assim o aparecimento numa quantidade bastante considerável de novos “analistas” e “comentaristas” que apresentam opiniões prontas e apresentam soluções fáceis. Com isso, novos *fastthinkings* eclodem nas mídias sociais na internet, com milhões e milhões de seguidores. E a pergunta de Bourdieu ecoa, portanto: “aquele que escuta tem o código para decodificar o que estou dizendo?”.

Se a televisão apresentou uma tendência de monopolização da informação, estipulando e orientando aquilo que era mais ou menos importante, a internet, por outro lado, alimenta a concepção da informação sem filtros, através da qual o receptor “busca” aquilo que quer e precisa, resultando numa sensação de imparcialidade e de veracidade. O psicólogo israelense Daniel Kahneman, Nobel de Economia em 2002, cunhou o termo “cognição preguiçosa”⁷, o que resultaria numa tomada de decisões por parte de indivíduos orientada muito mais pelas perspectivas emocionais e instintivas do que racionais. Portanto, o desafio da educação e dos professores, de maneira geral, é contrapor, questionar e criar

⁷ Sugiro (KAHNEMAN, 2011)

embates que evidenciem que certas concepções não são fruto da racionalização, mas sim produto de instintos e emoções. Diante do que foi apontado fica claro a inserção da palavra pós-verdade como definidora da realidade contemporânea.

Em eventos recentes já foram comprovadas que as manipulações das informações propagadas na internet definiram os rumos políticos em duas nações poderosas na geopolítica contemporânea. Nas eleições na França⁸ e nos Estados Unidos⁹ foram veiculadas uma série de notícias falsas que influenciaram decisivamente nos eleitores daqueles países. Nos Estados Unidos, por exemplo, nos últimos três meses de campanha, foram confirmadas ao menos vinte notícias falsas, através de sites ou blogs que se dizem informativos, gerando um total de 8,711 milhões de compartilhamentos, reações e comentários no Facebook. Entre aquelas que ganharam mais repercussão: “Wikileaks confirma que Clinton vendeu armas para o Estado Islâmico” e “Papa Francisco choca o mundo e apoia Donald Trump” (SILVERMAN, 2016). Na França, a extrema-direita foi responsável pela profusão de uma série de notícias falsas contra o então candidato Emmanuel Macron, apontando entre outras coisas que o francês havia recebido financiamento da Arábia Saudita, o que foi posteriormente desmentido (DOMINGOS, 2017).

Já no Brasil, o impacto das notícias falsas, através das redes sociais, tem crescido abruptamente nos últimos anos. Por exemplo, notícias que veiculavam que a ex-primeira dama Marisa Letícia estaria viva e viajando pela Itália, e até uma possível solicitação por parte do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva de pensão no valor de R\$ 68 mil reais, referentes ao salário de dona Marisa como servidora do Congresso Nacional (PRAZERES, 2017). É alarmante o engajamento constatado nessas diferentes notícias. O significado desse engajamento é a difusão dessas notícias falsas, em geral, provocando uma situação de instabilidade, desinformação e resultando numa polarização que é o mote político, não apenas no Brasil, mas no mundo todo.

No bojo de disseminação de informações e desinformações, encontram-se as instituições escolares e os professores. Os discentes são bombardeados com essas ideias e

⁸ Sobre o papel das notícias falsas nas eleições francesas: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/04/internacional/1493921493_100264.html

⁹ A visão de três importantes cientistas políticos nos Estados Unidos a respeito das notícias falsas no pleito norte-americano: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/01/14/Qual-o-impacto-das-fake-news-sobre-o-eleitor-dos-EUA-segundo-este-estudo>.

falta-lhes muitas vezes a decodificação na verificação desses códigos apontados anteriormente por Bourdieu, na identificação do factível do que é factóide. O desenvolvimento de novas ferramentas de combate ao avanço da desinformação e da relativização do conhecimento me parece uma tarefa louvável aos educadores. Ou seja, em consonância ao que foi proposto por Kahneman (2011) sobre a postura com relação ao conhecimento de uma “cognição preguiçosa” para uma “cognição crítica”.

Importante salientar que tais perspectivas não serão alcançadas através de decisões isoladas, mas sim mediante um profundo engajamento de ações governamentais. E, nesse sentido, é válido ressaltar que algumas políticas públicas, dentro e fora do Brasil, têm sido adotadas na busca pela diminuição da eficácia das notícias falsas. Os governos de Estados Unidos, França e Brasil têm se organizado no sentido de promover medidas legislativas que impeçam a difusão de notícias falsas¹⁰. Por conta disso, Facebook, Twitter e Google têm assumido políticas mais específicas na contenção das *fakenews*¹¹.

A verificação das fontes não é premissa somente jornalística, é tarefa imprescindível do ofício do historiador, parte indissociável da sua profissão. Portanto, introduzir e desenvolver essa prática muito saudável de análise crítica é parte fundamental da função social dos professores, e aqui ressalto significativamente o papel dos professores de história. Não à toa, a preocupação em se relacionar constantemente a ação macro das políticas públicas às ações *in loco* dos educadores, na construção de uma percepção mais totalizante da realidade que cerca os nossos alunos.

A fim de estabelecer uma saída satisfatória a respeito da visão de educador/pesquisador objetivado nessa pesquisa, é preciso consultar a obra de Antônio Gramsci. O marxista italiano, por sua própria concepção ideológica revolucionária e em consonância com os escritos marxianos, propôs a concepção do intelectual atuante, em sintonia e aberto aos anseios das classes subalternas, imprimindo nesse intelectual os insumos que correspondessem à vinculação dessa intelectualidade à busca pela

¹⁰ Na França: <http://www.valor.com.br/internacional/5368937/franca-pl-preve-que-juiz-possa-tirar-fake-news-do-ar-durante-eleicoes>; Nos Estados Unidos: <https://oglobo.globo.com/mundo/congresso-dos-eua-estuda-regular-publicidade-politica-nas-redes-22028680>

¹¹ No Brasil, o Facebook contrata agências de *factchecking* com intuito de diminuir a ocorrência de notícias falsas em suas redes: <http://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2016/12/15/em-parceria-com-quechadores-facebook-alertara-usuarios-sobre-noticias-falsas/>; <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/joel-pinheiro-da-fonseca/2018/05/facebook-tenta-restringir-difusao-de-noticias-falsas-com-agencias-de-cheragem.shtml>

conscientização de classe – premissa fundamental para Marx – e, ao mesmo tempo, como um provocador e analista crítico da realidade objetiva. Segundo o próprio Gramsci:

Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função social no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político: o empresário capitalista gera junto consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (GRAMSCI, 1975, p.1513)

Ou seja, a conformação de um novo tipo produção, de um processo econômico se orienta a partir de seus intelectuais para a elaboração de um projeto específico de sociedade. Diante disso, Semeraro (2006) apresenta o tipo de intelectual a qual se refere Gramsci:

“Orgânicos”, ao contrário, são intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível da produção” material e cultural exigido pela classe no poder (SEMERARO, 2006, pp.377-378).

Dessa forma, imbuído de uma responsabilidade social muito clara, os educadores, os professores têm a responsabilidade de trazer à luz as contradições existentes, não a título de mero exercício intelectual. Ao contrário, devem imbuir seus alunos do caráter transformador advindo do conhecimento, voltado para a própria reorganização social. Portanto, haja vista toda a problemática envolvida nesse processo de emancipação urgente. Como bem aponta Albuquerque: “Uma das tarefas precípuas do historiador e do professor de História é a problematização, a discussão em torno de como o passado é relatado, nomeado, imaginado, apresentado” (ALBUQUERQUE, 2016).

A proposição de Gramsci é interessante, pois conecta de forma permanente ao mundo do trabalho, o universo da ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto formam a base educativa na formação do intelectual orgânico. Essa concepção induz a uma preocupação acerca da elaboração de conhecimentos. Por isso, parece-nos bastante profícuo vincular essa concepção com o tipo de educador preocupado e orientado no sentido de promover senso crítico, de conscientização bastante cara àqueles que se sentem motivados a

alterar a realidade objetiva. Porque o sentido de educação aqui defendido é o de alteração estrutural da realidade.

A percepção dessa concepção bastante libertária de educação aqui proposta é fruto do desejo aqui já apontado de reformular práticas pedagógicas que realcem o caráter transformador proveniente da educação. A compreensão que os moldes da educação contemporânea estão diretamente associados ao projeto de poder instituído pelas classes dominantes tem por objeto incentivar um questionamento crítico dos jogos de poder à qual a educação, indubitavelmente faz parte.

2.4. ZUMBIFICAÇÃO X CONSCIENTIZAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS

Em tempos de reformas educacionais paliativas, pautadas numa perspectiva mercadológica e pouco interessada na promoção do desenvolvimento intelectual dos mais jovens, é preciso estabelecer quais possibilidades podem ser apresentadas como alternativas reais para a construção de um contraponto legítimo contra o projeto político em curso. Aliás, cabe pontuar que a discussão em relação à reforma do Ensino Médio foi orientada pelo questionável e pouco pedagógico programa denominado “Escola Sem Partido”, nas palavras de Penna (2016), é uma ameaça à educação de caráter emancipadora¹². Portanto, propor novas narrativas pedagógicas é fundamental e, mais do que isso, é urgente.

Não há a intenção aqui de inventar a pólvora ou negar toda a estrutura educacional tradicional anterior, mas sim pontuar que dentro dessas práticas são possíveis novas abordagens em consonância com o horizonte de expectativas de educadores e alunos¹³. Dessa forma, Gabriel afirma:

Os debates em torno da docência não são recentes, tampouco estão longe de demonstrar sinais de esgotamento. Ao contrário, em nosso presente,

¹² Para o aprofundamento da discussão sobre o programa “Escola Sem Partido” ver: PENNA, Fernando de Araújo. *Programa “Escola sem Partido” uma ameaça à educação emancipadora*. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Orgs: Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins. 1ª edição. Rio de Janeiro. Mauad X. 2016.

¹³ Sobre os objetivos de uma educação emancipadora ler: GABRIEL, Teresa Carmen. *Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional*. Cadernos de pesquisa. Vol.46. n.159. p.104-130. Jan/mar.2016.

essas discussões vêm se renovando e se acirrando tanto pela mobilização de diferentes enfoques e matrizes teórico-metodológicas como pelas disputas políticas contemporâneas que giram em torno da hegemonização de um sentido de “qualidade” da/na Educação em contexto marcado por crises que atravessam e produzem efeitos no campo educacional. (GABRIEL, 2015^a)

As novas contribuições advindas com os mais recentes estudos visam dar ainda mais vigor a um campo que apresenta grande potencial para ser explorado. E, nesse sentido, parece importante incorporar o sentido e a amplitude das chamadas novas tecnologias nesse campo de análise. De acordo com Perrenoud (2000), “as novas tecnologias podem reforçar contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas” (PERRONOU, 2000, p.139).

A proposição da internet como objeto de estudo e veiculação de conhecimento científico atende então a duas proposições aqui desenvolvidas: o combate à desinformação, por meio das chamadas notícias falsas e a oportunidade de desenvolver práticas mais consonantes com os anseios dos discentes. Dessa maneira, acreditamos contribuir de forma profícua contra a ampliação da contínua zumbificação operacionalizada através da internet. Como diz Leite:

Dessa forma, a atual emergência do fenômeno da desinformação sugere que atividades usuais como a própria leitura e interpretação tenham perdido parte de seu poder de criticidade, gerando uma mecanização no comportamento dos indivíduos acerca da informação, de modo que acabam se comportando como propagadores de uma onda de “poluição informacional”(LEITE, 2017, p.2336).

A escola tem refletido essa mecanização e vem ganhando força num ambiente bastante propício, numa fórmula bastante temerária: alunos pouco interessados e professores bastante desmotivados. Tal fenômeno pode ser visualizado num sem-número de escolas, mas atinge de forma ainda mais prejudicial à educação pública, tendo em vista que a falta de investimentos é muito mais perceptível.

3. NOVAS APROPRIAÇÕES DAS PLATAFORMAS DIGITAIS EXISTENTES NA GRANDE REDE: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO POR MEIO DO *YOUTUBE*

3.1 AS VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO *YOUTUBE* COMO FERRAMENTA PROMISSORA PARA DIVULGAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ENTRE OS JOVENS

A busca por uma via mais direta de ligação entre os professores e os alunos se constitui como um grande desafio para educação contemporânea. Diante disso, é importante apontar possibilidades palpáveis que permitam estabelecer o elo entre o conhecimento comprometido com os preceitos teóricos e metodológicos tão característicos dos estudos científicos. É preciso também desenvolver uma linguagem que dialogue de forma mais direta com os jovens, ao quebrar com a lógica da transmissão unilateral e hierárquica do conhecimento, aspectos muito presentes no modelo de educação tradicional. Sendo assim, a internet me parece um lugar no qual o viés colaborativo é uma marca significativa. A essa marca colaborativa Primo denominou “arquitetura de participação” (PRIMO, 2007) e é resultado da intensa troca de idéias, de construção múltipla propiciada pela internet.

O passo seguinte se deu no sentido de optar dentre as várias plataformas existentes na grande rede (podcast, blogs, site especializado, games) aquela que melhor se adaptaria aos anseios do nosso estudo: fácil acessibilidade e alta interação entre os usuários. Nesse sentido, o *Youtube* me parece uma plataforma que preenche os requisitos supracitados. Aliado a isso, atende a uma premissa fundamental que norteia esse estudo, o “*Youtube* é um site de cultura participativa” (BURGESS; GREEN, 2009), permitindo altos níveis de contribuição colaborativa. Uma das principais propostas aqui defendidas é garantir o acesso a informação de forma objetiva e prática, através de um modelo já existente e bastante utilizado pelos jovens. Sendo assim, a criação de um canal de História no *Youtube* agrega funcionalidade e participação coletiva como premissa da construção de uma obra aberta, ou seja, aqueles que irão acompanhar o canal serão os verdadeiros roteiristas. Partiremos de uma alegação inicial de um roteiro simples, mas ao decurso do processo a ideia concebida é que com o decorrer das interações provenientes dos acessos aos vídeos, sejam elaboradas novas linguagens e

planejamentos, fruto da participação coletiva, corroborando a construção do conhecimento colaborativo tão caro a nossa discussão.

3.2 YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: COMO DESENVOLVER NOVAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS

O *Youtube* foi fundado em 2005 e adquirido pelo Google em outubro de 2006, atualmente conta com mais de um bilhão de usuários, com versões locais com mais de 88 países e linguagens que compreendem um total de 76 idiomas, com mais da metade do total de vídeos visualizados através de dispositivos móveis¹⁴. A partir dessas informações iniciais é possível mensurar o potencial de alcance do *site* a nível global. Em âmbito nacional alguns dados saltam aos olhos: 95% da população brasileira tem acesso ao *Youtube*; 96% daqueles que acessam o site são jovens; 96% acessam o site todos os dias; 50% interagem com os vídeos através de comentários ou mesmo avaliando o conteúdo exibido, gerando altos níveis de interação com a plataforma¹⁵. Portanto, os dados apresentados validam ainda mais a percepção de que a escolha do *site* é coerente com o objetivo proposto por esse trabalho.

O acesso a internet no Brasil, apesar de todas as dificuldades que persistem, tem avançado quanto a sua democratização¹⁶. O acesso ao dispositivo móvel, por exemplo, é uma realidade que abarca uma parcela considerável da população. De acordo com o próprio IBGE: “Dos 37,2 milhões de estudantes com 10 anos ou mais, 81,2% utilizaram a Internet. Esse resultado cai para 60,4% entre aqueles que não eram estudantes. Na rede pública, 75,0% dos estudantes acessaram a Internet, em contraste com 97,4% dos alunos da rede privada.” A partir da análise desses dados é possível concluir efetivamente que existe uma forte inserção desses jovens no mundo virtual. Contudo, é importante analisar tal perspectiva sob o ponto de vista da educação. Sendo assim, Recuero (2009) atesta que educação deve ser

¹⁴ Os dados são divulgados pelo próprio Youtube: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/> (acesso: 14/07/2018)

¹⁵ Todos os dados apontados e outros estão acessíveis através: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/youtubeinsights/2017/de-play-em-play/> (acesso: 15/07/2018)

¹⁶ Para aprofundamento em relação aos dados da acessibilidade a internet no Brasil ver os dados oriundos da última pesquisa do IBGE: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens.html> (acesso: 20/07/2018)

compreendida a partir de um novo tipo de interação social, situada no contexto específico do ciberespaço, considerando suas particularidades e fatores diferenciais. Ou seja, é importante ressaltar que a linguagem apresentada nesse espaço específico difere do modelo tradicional de educação com qual, em geral, estamos acostumados. Como aponta Patrício e Gonçalves:

Os alunos já estão familiarizados com as redes sociais: as tecnologias de informação e comunicação em especial os softwares colaborativos disponibilizados por meio da internet, fazem parte da rotina dos jovens: mesmo que não queiram misturar educação com lazer, os jovens sabem utilizar essas ferramentas, por isso fica mais fácil explorar seus recursos. (Patrício & Gonçalves, 2010)

Apropriar-se de uma ferramenta tão difundida entre os mais jovens e aproveitá-la de forma a ampliar a capacidade de suscitar debates e, ao mesmo tempo, oferecer elementos que contribuam para o exercício de uma reflexão crítica. Parece-me tarefa importante e necessária do qual os educadores e àqueles que se debruçam sobre as práticas educacionais não deveriam abster-se. A partir daí elaborei a concepção de um canal de História que divulgue as novidades historiográficas mais recentes, insira debates, e mais do que isso, incite o diálogo. O passo seguinte, elaborar um conteúdo específico que fuja do modelo de aula tradicional, correlacionadas às práticas investigativas do ofício do historiador, e ao mesmo tempo, mediadas por meio de uma linguagem inserida na lógica dos mais jovens.

3.3 CANAL *OUTRA HISTÓRIA*: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO, O COMBATE AS *FAKE NEWS* E AS NOVAS APROPRIAÇÕES DAS FERRAMENTAS DISPONÍVEIS NA GRANDE REDE

O canal *Outra História* é fruto dessas preocupações com relação ao tipo e a forma como as informações são divulgadas. Sendo assim, acredito que a exposição de conteúdos voltados para o exercício da análise crítica das informações a que somos submetidos massivamente, principalmente em se tratando dos nossos jovens alunos, atende a preceitos fundamentais da História no auxílio de metodologias e preceitos teóricos que fundamentam uma boa pesquisa. Em outras palavras, mais do que massificar nossos alunos com informações prontas, a História é uma área do conhecimento que requer o domínio de certas ferramentas investigativas que me parecem um pouco negligenciadas, diante do predomínio

de aulas expositivas, fórmula já consagrada e enraizada, que pouco incentiva o exercício investigativo e da própria pesquisa empírica. Como afirma Schmidt e Cainelli em relação ao professor de História ele não pode:

Modificar o passado, ao interpretá-lo e narrá-lo à luz das lutas individuais e coletivas. Ou seja, cabe ao professor de História “levantar questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios da liberdade, democracia e cidadania. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009)

Portanto, a ideia do canal é promover uma renovação na forma de abordar a História, mas não somente pelo viés da análise do conteúdo existente, mas principalmente, para atender uma demanda social existente preocupada em oferecer elementos mais complexos na forma como o próprio conhecimento é construído.

O ponto principal consiste no desenvolvimento de duas seções ou dois programas que estão correlacionados, na verdade. O primeiro programa chama-se “investigações históricas” e é resultado de uma preocupação presente na sociedade brasileira contemporânea a respeito da veracidade das informações que são compartilhadas na internet, nas redes sociais, muita das vezes de forma irresponsável¹⁷. Nesse sentido, parece-me importante salientar a relevância na verificação das fontes, e, portanto, investigar os tipos de fontes, como eles são construídos e com quais objetivos podem e são utilizados, contribuem de forma positiva na formação das futuras gerações da sociedade brasileira, de maneira a se organizar mais criticamente e de forma mais responsável no momento de defender e divulgar ideias e visões de mundo. Utilizando discussões do campo da História, pretendo oferecer ferramentas que promovam a análise de diferentes tipos de fontes históricas que são utilizadas na construção do conhecimento histórico, a partir dos instrumentos propiciados pela própria internet. Outrossim, é possível conceber a construção desse trabalho a partir e por meio da internet, aspecto defendido ao longo de toda essa obra.

Com intuito de organizar as discussões que julgo serem pertinentes para a proposta do canal, inicialmente esse primeiro programa será dividido em dez tópicos, mediante o seguinte planejamento: 1) “O que é uma fonte histórica?”; 2) “Fontes Documentais”; 3)

¹⁷ Muitos debates e muitas iniciativas têm sido adotados mais recentemente com intuito de coibir a proliferação de informações falsificadas. A título de exemplo segue artigo jornalístico a respeito: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/07/30/g1-lanca-fato-ou-fake-novo-servico-de-quecagem-de-conteudos-suspeitos.ghtml>

“Fontes Arqueológicas”; 4) “Fontes impressas”; 5) “Fontes Orais”; 6) “Fontes bibliográficas”; 7) “Fontes Audiovisuais”; 8) “A internet é uma fonte ou objeto de pesquisa?”; 9) “*Fakenews*: o que é falso e o que é verdadeiro?”; 10) “A História estuda o presente?”. Dessa forma, será possível apresentar os conceitos centrais referentes a cada um dos temas principais, e desenvolver ao longo do programa a sua aplicabilidade a partir de eventos históricos específicos como um fio condutor das análises desenvolvidas em cada vídeo. A partir daí, apresentarei em cada um dos programas exemplos dos tipos de fontes apresentadas, e de que maneira, através da utilização da própria internet é possível verificar a procedência das informações divulgadas. Além da apresentação em vídeo, na descrição do material serão colocados links que permitirão ao próprio espectador confrontar e verificar as informações divulgadas no canal e nos vídeos disponibilizados.

Sobre o programa cujo tema é fonte histórica que será trabalhado no primeiro programa do canal, a estrutura de apresentação se dará da seguinte forma: a apresentação geral dos objetivos pretendidos com o canal. Em seguida, a apresentação de o porquê abordar as temáticas ali pontuadas contextualizando todos os questionamentos que me levaram a criação de um canal no *Youtube*, e a minha intenção com o desenvolvimento desses conteúdos. A partir daí, desenvolver o conceito de fonte histórica, sublinhando a importância do aspecto da fonte na construção do conhecimento histórico, reiterando a relevância da própria internet como fonte e objeto de pesquisa. O objetivo é oferecer uma ferramenta reconhecida pelo corpo científico nacional e internacional, e demonstrar ao espectador do vídeo como realizar uma pesquisa procedente. Tal discussão é ponto de partida, pois segundo Saviani:

A utilização das fontes históricas não trata de buscar origens ou a verdade de tal fato, trata-se de entender estas enquanto registro testemunhos dos atos históricos. É a fonte do conhecimento histórico, é nela que se apóia o conhecimento que se produz a respeito da História. Elas indicam a base e o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características que se buscam compreender (SAVIANI, 2006, p.30)

Ao cabo, a ideia é oferecer possibilidades de inserção do tema discutido como recurso didático dentro do conteúdo programático da disciplina. No exemplo mencionado, é possível correlacionar o assunto supracitado no conteúdo introdutório do sexto ano do ensino fundamental para discutir os aspectos a própria concepção de História, sua objetividade e subjetividade.

É importante salientar que tal iniciativa surgiu de uma demanda proveniente dos próprios alunos que inserem certos questionamentos e relativizam algumas ideias e falas transmitidas pelos professores no decurso das aulas. Muitas das vezes, esses questionamentos são fundamentados em informações provenientes da internet, e são resultado do desconhecimento dos próprios alunos, muitas das vezes, na maneira de se verificar a procedência dos dados apresentados.

Por isso, o desenvolvimento do conteúdo disponibilizado no canal será norteado no sentido de promover um incentivo a respeito da realização das pesquisas na internet, de forma geral, despertando o interesse dos alunos nos conteúdos trabalhados nas aulas de História, e, ao mesmo tempo, incitar o desenvolvimento de uma preocupação acerca da realidade que cerca esse mesmo aluno.

Cabe pontuar, que a iniciativa aqui proposta pretende contribuir de maneira proveitosa também a inserção das temáticas apresentadas no canal, dentro do contexto dos conteúdos abordados pelos professores no planejamento das aulas. Como aponta Barros & Bispo (2016) um dos grandes desafios encontrados pelos professores é a maneira de integrar conteúdos e abordagens diferenciadas fora dos padrões de uma aula meramente expositiva. Nesse sentido, os vídeos disponibilizados no canal tem por objetivo auxiliar os professores ao oferecer possibilidades de introdução dos debates oriundos dos conteúdos disponibilizados no canal dentro das temáticas já abordadas em sala de aula.

Uma segunda seção do canal será voltada para a discussão das notícias falsas ao longo da História e chama-se “Que História é essa?”. A intenção dessa segunda seção é desenvolver a capacidade de desnaturalizar os processos históricos dos conteúdos programáticos apresentados nas aulas de forma rígida e hierarquizados aos espectadores do canal, ao desconstruir certos axiomas que são abordados nas apresentações de História. Dentro dessa perspectiva, a proposição é iniciar a exposição de temas clássicos abordados nas aulas de História e identificar alguns discursos que ainda são apresentados nas aulas, nos documentários e até mesmo filmes históricos como fatos históricos verdadeiros, mas que já foram derrubados por estudos historiográficos mais recentes, e ainda persistem no senso comum. Mais uma vez a questão da verificação das fontes é importante: “As fontes são nesse sentido, artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade pelos grupos que

a originaram” (XAVIER, p.644). Em seguida Marc Bloch arremata: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p.79).

Diante do que foi supracitado, iniciar a discussão com a apresentação de um tema consagrado me parece relevante. Meu ponto de partida será a Revolução Francesa (1789-1799). Mais especificamente uma frase atribuída à rainha Maria Antonieta: “Se não tem pão, que comam brioches”. Desde o século XVIII, essa frase não dita ecoava daqueles que desprezavam a rainha de origem austríaca, os burgueses. Já na obra *Confissões* de 1778, Jean Jacques-Rousseau já “parafraseava” a rainha. A frase atribuída a Rainha visava ressaltar o aspecto da absoluta desconexão da monarquia francesa com os anseios da população, sobretudo dos mais desafortunados. No momento de aumento a crítica ao luxo e aos excessivos gastos da coroa francesa, sublinhar tal aspecto de alienação da nobreza reforçava as intenções políticas da burguesia. Logo, o não dito tornou-se o dito.

A historiadora inglesa Antonia Fraser, autora do livro *Maria Antonieta: biografia* aponta que a mesma frase foi atribuída a uma princesa espanhola casada com Luis XIV cerca de um século antes da rainha austríaca. E que continuaria sendo atribuída a outras princesas cerca de 100 anos depois. Logo, salientar os impactos que tais atribuições falsas geram em processos históricos mais imediatos, até os mais distantes, podem se constituir como elementos presentes nos discursos, na construção de visões de mundo por um longo período.

No vídeo pretendo reforçar os objetivos políticos oriundos na construção de determinados discursos. Ressaltar de o porquê da manutenção de certos discursos em detrimentos do “esquecimento” de outros. Sublinhar a perspectiva da construção do discurso histórico como fruto da orientação ideológica e de motivações políticas, atrelados aos jogos de poder constituídos ao longo da História, consagrada na perspectiva da luta de classes.

Cabe ponderar que ambas as iniciativas visam redefinir o jeito como o processo histórico é construído, objetivando desenvolver o envolvimento de forma mais direta àqueles que lidam com o conhecimento histórico. Por isso, é ponto impar nesse trabalho estimular a participação dos espectadores (alunos, professores e as pessoas em geral) do canal como agentes históricos atuantes. Essa atividade pode ser entendida como um saber-fazer histórico, pois aqueles que acessarem o canal serão estimulados a atuarem como

“historiadores amadores”, pesquisando e construindo uma narrativa em que o vídeo pode ser visto como objeto e uma fonte.

Por isso, a produção do conteúdo a partir do *Youtubenão* pretende ficar restrita ao mundo virtual, mas sim construir uma ponte de conexão com a educação escolar, a partir de novas abordagens, de uma nova linguagem que dialogue mais diretamente com nossos alunos. Como afirma Bispo & Barros:

Pensamos que, na realidade da sala de aula, necessitamos assumir nossa postura de professor/empreendedor para dialogar de forma mais eficiente com nossos alunos, os nativos digitais, adequando a linguagem deles a nossa experiência, assumindo que temos deficiências ao utilizarmos os recursos tecnológicos que hoje em dia estão sendo manuseados por tantos deles. (BISPO & BARROS, 2016, p. 876)

A utilização do canal é concebida como uma iniciativa que amparada pelas práticas pedagógicas estabelecidas dentro da escola promova um novo estímulo, quanto importância dos estudos relacionados à História, no sentido de ampliar uma consciência histórica mais elaborada, e conseqüentemente, na promoção de uma cidadania mais ativa e plena.

O segundo episódio do programa “Outra História” trata de outro tema integrante do currículo básico do ensino fundamental e médio: a Independência dos EUA ou Revolução Americana. Mais uma vez, um tema já consolidado com uma abordagem que visa antecipar a importância desse movimento político, dentro do contexto do processo de independência subsequente ocorrido no continente americano. De forma geral, o processo norte-americano é apontado como inovador, progressista. E dessa forma, os acontecimentos e agentes históricos envolvidos são revestidos de certa aura que os alça a aspectos supra humanos, quase infalíveis. Os mitos de fundação são carregados de significados e tem objetivos específicos. Nesse sentido, reconstruir esse passado já enraizado e consolidado é um jeito proveitoso de apontar de que maneira são construídas as narrativas históricas, e o mais importante, salientar que uma narrativa hegemônica é apenas uma das várias narrativas possíveis.

A fim de garantir uma análise pautada nas discussões historiográficas mais recentes, a obra de Ray Raphael *Mitos sobre a fundação dos Estados Unidos* respalda nossa análise, ao propor novas visões sobre o movimento estadunidense. Ao desconstruir os mitos de fundação norte-americanos o autor visa dar voz àqueles indivíduos e grupos sociais que

ficaram aliados no processo de construção dessa nação. Julgo profícua essa abordagem, pois permite aos espectadores do canal compreender como se dá o processo de construção do conhecimento histórico. E mais importante do que isso, contribui positivamente no desenvolvimento de uma percepção mais crítica quando nos debruçamos sobre temas já consolidados, corroborando que a produção de uma narrativa carrega intrinsecamente uma visão de mundo.

É importante ressaltar que as discussões propostas nos dois programas não visam atender uma perspectiva revisionista que se tornou um modelo metodológico a partir do final da Segunda Guerra Mundial, numa virada de análise por parte de alguns historiadores desde então. Uma perspectiva anti-revolucionária que desqualificava os processos históricos, relativizando seu caráter mais excepcional: a mudança estrutural da sociedade. Segundo Melo (2013):

Aliada à enorme influência das teorias pós-modernas nos meios letrados e seu niilismo conformista/catastrofista que caracterizou o ambiente intelectual daqueles anos —onde, como pontuou Fredric Jameson, no início da década de 1990, para amplos círculos parecia mais fácil “imaginar a completa deterioração da terra e da natureza do que a quebra do capitalismo” (2006: 91)— a liquidação da tradição revolucionária ganhou forte significação. O revisionismo histórico sobre uma revolução que foi tomada por longo tempo como paradigma da mudança social (1789) insere-se, deste modo, nesse contexto de criação dessa “grande narrativa” do neoliberalismo sobre o “fim da história”. (MELO, 2013, p.54)

Meu objetivo é tão somente ressaltar que mesmo processos históricos já amplamente investigados e consolidados ainda apresentam certas narrativas em consonância com interesses de classe, e, portanto, determinadas construções narrativas são bastante convenientes e reafirmam o poder político de uma classe já instituída no poder. O próprio Ray Raphael (2006) resalta que processo de construção dos mitos dos Estados Unidos se deu no contexto do século XIX, no qual uma abordagem mais passional e menos racional própria do Romantismo, modelo literário em voga no período, permitiu a profusão de narrativas nem sempre pautadas na realidade objetiva. Cabe pontuar, que essa visão romântica está relacionada à escalada política da burguesia ocorrida a partir do século XVIII, e consolidada ao longo do século XIX

Isso me permite constatar que a produção de informações falsas nem sempre se dão na perspectiva de desconstrução de personagens ou processos históricos. Além disso, outra

intenção evidente, como no caso norte-americano, é o fortalecimento de certas pessoas e grupos que assumem o protagonismo político dentro desses eventos específicos. Ou seja, alçar agentes históricos e ações dentro de uma concepção do estabelecimento de novos paradigmas é um das características que assume a construção de informações falsas. Em relação ao caso específico Machado (2015) aponta de forma bastante esclarecedora:

Todos os aspectos tratados sobre a formação nacional dos Estados Unidos se resumem no mito da América, uma terra próspera e de oportunidades, que representa a liberdade, a democracia e a civilização ocidental. Todas essas características respaldadas pelo discurso religioso que identifica a América à Nova Israel e o povo americano como os eleitos que tem a missão de construir uma cidade sobre uma colina, como exemplo a ser seguido por todos os povos. Portanto, no século XVIII, ao se conquistar a Independência, os Estados Unidos recuperou os mitos fundacionais para construir a identidade Norte Americana, que passou a se compor fortemente dos conceitos de missão, destino e excepcionalidade. (MACHADO, 2015, p. 419)

Como apontado no início dessa discussão, a apresentação de certa produção narrativa visa constatar o caráter de vanguarda e progressista que teoricamente são intrínsecos ao povo norte-americano. É interessante pontuar que nas aulas de História, de certa forma, esse aspecto continuar a ser ressaltado. Mais uma vez a concepção de excepcionalidade permeia a construção narrativa em relação à formação dos Estados Unidos.

Um dos paradigmas mais ressaltados acerca do processo de formação dos Estados Unidos diz respeito ao desenvolvimento da emancipação estadunidense, repleto de simbolismos e atos heróicos. Por exemplo, no que se refere à declaração de independência assinada em quatro de julho de mil setecentos e setenta e seis por Thomas Jefferson. O herói nacional que simbolicamente assina o documento mais importante da história americana, teria o feito sozinho imbuído de uma capacidade intelectual e de premissas tão nobres. Ray Raphael traz uma série de documentos que atestam que outras declarações já haviam sido assinadas em outros estados antes de Jefferson. E mesmo a premissa intelectual de Jefferson se deu por conta da grande influência dos filósofos iluministas, como John Locke, por exemplo. Ao se romantizar tais processos históricos e aos individualizá-los a população é apresentada como agente passiva, carente dos *insights* da elite esclarecida, inapta para se organizar. Não à toa Raphael aponta no último parágrafo do livro, com intuito de esclarecer a intencionalidade de tal perspectiva:

Quem controla a narrativa, controla a história. Essa é uma mensagem poderosa. Os que a ignoram permanecerão cegos para a manipulação dos outros, mas os que a aceitarem, como o povo na Revolução Americana, serão capazes de questionar o abuso de autoridade e assumir o controle do seu destino. (RAPHAEL, 2006, p.367)

Ao realizar tal empreendimento, mais uma vez creio auxiliar o espectador do canal a refletir criticamente acerca da produção de uma determinada História sacralizada. Promover essa dessacralização não é cair num revisionismo vazio ou numa desqualificação da História como disciplina científica. Mas sim, apresentar que a construção do conhecimento histórico se dá também a partir da quebra de paradigmas já constituídos e que necessariamente são ultrapassados. Em outras palavras, o conhecimento científico inevitavelmente ocorre a partir da quebra de tais axiomas, e que o estabelecimento de novos paradigmas é a consequência positiva da evolução do conhecimento científico.

Outra vez a internet será a ferramenta de investigação para se constatar que a luz da documentação existente na própria rede e embasada em análises sólidas são possíveis outros caminhos e narrativas acerca de eventos históricos, influenciados por uma determinada matriz ideológica já consolidada. Com isso, pretendo ressaltar novos significados na forma como os espectadores do canal, sobretudo àqueles mais jovens e imersos nesse meio podem reavaliar sua própria maneira de se relacionar com um objeto já tão naturalizado por eles.

Ao cabo, a proposta de um conteúdo diferenciado, atenuada na realidade das jovens gerações é fruto de uma preocupação que não é recente no campo do ensino de História, e está relacionado ao conceito de transposição didática. Tendo em vista, os muitos desafios que a educação brasileira enfrenta, como apontando numa outra parte de minha discussão, reacender o interesse dos nossos alunos para temas tão caros para uma melhor compreensão de valores que promovam a harmonia da sociedade, enaltecendo a pluralidade, é um ponto nevrálgico do esforço desse trabalho. Ao imergir em realidades tão distintas enquanto professor, ao partir dessa realidade empírica, atesta a proeminência de buscar novos saberes que deem novo significado a importância relativa ao conhecimento. E o campo da produção virtual é fértil e abrangente. Ao pensar o conceito de transposição didática viso:

“(...) um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não

somente científicos. (...) Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução (...) (SCHIMIDT, 2009, p.35)

Importante salientar que a relevância desse projeto não está em seu ineditismo, tendo em vista que existem muitos canais no *Youtube* a nível nacional e internacional preocupado com a produção de conteúdo qualificado e embasado. Contudo, pecam por apresentar uma linguagem destoante com aquela proferida e apreciada pelos mais jovens. Nesse sentido, minha proposta é audaciosa no sentido de buscar uma mescla da cientificidade com uma abordagem que seja direta a esse público específico: jovens que acessaram diariamente o conteúdo do *Youtube*. Mesmo por que esses são os usuários em potencial que pretendo abarcar com o conteúdo, e efetivamente são aqueles que mais fazem uso dessa ferramenta.

Após desenvolver a perspectiva do conteúdo que será desenvolvido no canal, uma última etapa a ser analisada diz respeito à forma como ela será abordada. É importante salientar que existem inúmeras abordagens com relação específica a produção de conteúdo de História no *Youtube*. Eu optei por construir uma linguagem que seja mais próximo ao cotidiano dos meus alunos. E, portanto, favoreci o formato do *vlog*. De acordo com Oliveira (2016), dois aspectos são relevantes nesse formato de apresentação: o *host* e a estética. Em relação ao *host* é o indivíduo que apresenta uma boa dicção, que apresenta algo do seu interesse. A estética diz respeito à maneira como o assunto será abordado: desde o uso de imagens, a edições de vídeos diferentes e até mesmo animações.

Interessante pontuar que uma das discussões feitas por Oliveira (2016) em seu trabalho dialoga diretamente com as preocupações levantadas por mim ao imergir nesta tarefa hercúlea de abranger metodologia científica numa abordagem mais popular. Para ser mais preciso a concepção do *vlogé* adequar o discurso científico dentro da lógica e da linguagem da cultura pop que se faz presente de maneira mais hegemônica nesse campo, no caso, o *Youtube*. Objetivo do meu trabalho é incentivar novas abordagens reflexivas acerca da produção de conteúdo para além dos muros: da universidade, das escolas. Criar novos nichos que incorporem o rigor científico das instituições anteriores citadas, mas ao mesmo tempo, promover uma maior liberdade na forma como o conhecimento científico está estabelecido.

Por isso, meu objetivo é constituir esse produto como uma obra aberta e colaborativa, e dentro dessa perspectiva que busco defender é a democratização na forma como se dará

essa contribuição. E através dessa troca permanente de ideia, por meio dos comentários, e também por meio de outras ferramentas de comunicação com o público, pretendo criar novos conteúdos pautados na interação proveniente do canal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos possíveis para se qualificar a compreensão que nós temos enquanto cidadãos conscientes e ávidos na construção de uma sociedade mais equilibrada e igualitária passam também, sem dúvida, pelo incentivo transformador proveniente do conhecimento. Sendo assim, um dos pontos basilares de novas perspectivas pedagógicas é construir novas formas que reacendam nas novas e futuras gerações do nosso país, o apreço pelo conhecimento. Com a facilidade de acesso a informação, provocado pela revolução informacional, veio também o desleixo em se acessar as informações. Por isso, um exercício que me parece proveitoso é provocar reflexões nas novas gerações que as tire do lugar de conforto. Como nativos digitais, a internet é um espaço naturalizado por esses jovens, dificultando muita das vezes um aprofundamento necessário no momento de lidar com a profusão de informações existentes no espaço digital.

O *Youtube* é uma ferramenta largamente utilizada por esses jovens, e, portanto, me parece apresentar uma linguagem que dialogue mais diretamente com eles. Digo isso, pois o próprio espaço físico da escola é muitas vezes tido como um obstáculo para realizar o incentivo a novas práticas pedagógicas. Dessa forma, a internet ainda apresenta certa autonomia para o desenvolvimento de novas práticas que promovam a construção de produções pedagógicas mais colaborativas que é um dos vieses mais importantes defendidos por este trabalho.

São sabidos os enormes desafios que educação brasileira tem enfrentando, principalmente no que concerne a polarização de ideias, que como apontando neste trabalho, catapultou o conceito de pós-verdade a marca da sociedade ocidental contemporânea. Não à toa, movimentos como *Escola Sem Partido* tem alcançado respaldo entre parte da sociedade civil. Tal projeto demoniza o papel do educador, cuja atribuição é fundamental na construção de uma sociedade mais crítica e justa é o incentivo ao debate e o desenvolvimento de ideias. Diante disso, a proposição de novas formas de construção do conhecimento, visa impreterivelmente uma abordagem mais democrática.

Mais uma vez ressalto que não entendo a internet por si só como uma ferramenta democrática. Todavia, é possível construir canais de acesso mais democrático, e tão

importante quanto isto, que me permitam uma construção permanente e constante dos conteúdos já postados no canal do *Youtube*.

Dessa maneira, acredito contribuir consecutivamente: primeiro, ao oferecer aos alunos do ensino fundamental e médio, uma fonte segura de análise de informações e de conhecimentos, baseadas em pesquisa séria e aprofundada; segundo, auxiliar os professores de História na construção de abordagens mais claras que dialoguem diretamente com os nativos digitais, tornando as propostas pedagógicas em sala mais atraentes, e incitando um novo despertar para o conhecimento. A internet é uma fonte de possibilidades e de transformações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. “Regimes de Historicidade: Como se alimentar das narrativas temporais através do Ensino de História”. In: **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. (Org. Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Marcus Leonardo Bomfim Martins. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016. Pp.21-42.

_____. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História?” In: Gonçalves, Marcia de Almeida et al (org.) **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p.21-39.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. “As WebQuests e o ensino de História. In: ROCHA, Helenice et al. *A escrita da história escolar*, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

AQUINO, Israel. “Pesquisa e ensino de História na Internet – limites e possibilidades. **Aedos**. V.4. n.11, 2012, p.796-809.

BARROS, Kelly Cristiane. BISPO, Luana Maria Cavalcanti. “Os vídeos do *Youtub* como recurso didático para o ensino de História.” **Atos de Pesquisa em Educação**. V.11, n.3. pp. 856-868. Blumenau, set./dez.2016.

BOURDIEU, Pierre. “Sobre a televisão.” Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Ed. 1997.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. “História Pública e Redes Sociais na Internet: Elementos iniciais para um debate contemporâneo.” **Transveros. Revista de História**, v.07, n.07, set.2016. Rio de Janeiro.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. “Faça aqui seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, v.3, nº5, pp.165-188. 2014.

CATROGA, Fernando. “Memória, história, historiografia”. Coimbra: Quarteto, 2001.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de "digital" em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? **Revista Tempo e Argumento, Florianópolis**, v. 6, n. 12, p. 165 - 185, mai./ago. 2014.

DARNTON, Robert. “A questão dos livros: passado, presente e futuro”. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998

FIGUEIREDO, Luciano. “História e Informática: o uso do computador”. **Domínios da História**. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

FRANÇA, Cyntia Simioni. “Como conciliar ensino de História e as novas tecnologias?”. Universidade Estadual de Londrina. 2009. Disponível: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CyntiaFranca.pdf>; acesso: 16/01/2017.

FRASER, Antonia. “Maria Antonieta: biografia.” Ed. Record. 2006.

FRAZÃO, Samira Moratti. “História Pública no Brasil: espaço de apropriações” **Revista Tempo e Argumento**, v.8, n.19, p.374-379, Florianópolis, 2016.

FREIRE, Helena de Araújo. RABELO, Jackline. SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. “O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju- Sergipe. O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. v. 1. p. 1-15.

GINZBURG, Carlo. Conferência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Nov 2010. Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHNgAbd7E&list=PL1509AFCBC5C9DF01&index=1>

GRASSI, Lucas Oliveira. “Um olhar sobre os Vlogs: mecanismos, atores e ações. Brasília, 2016.

HARTOG, François. Regimes de Historicidade. **Presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBBSWAN, Eric. “Não basta a História de identidade”. In: **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.281-291.

JUNIOR, Samuel Fernando Silva. “A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. **Tempos Históricos**, v.21, n.1. set.2017. Rio de Janeiro, pp.526-531.

KUENZER, AcaciaZeneida. “Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.” **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

LORENZ, Frederico Guilherme. “O passado recente na Argentina. As difíceis relações entre transmissão, educação e memória”. In Maria Carretero, Alberto Rosa, María Fernanda Gonzalez (org.). tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LORAUX, Nicole. “Elogio do anacronismo”. In NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LUCCHESI, Anita. “História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública.” **XXVII Simpósio Nacional de História, Natal**, 2013. Disponível: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372190846_ARQUIVO_AnitaLucchesi-HistoriaeHistoriografiaDigital-dialogospossiveisemumanovaesperapublica-ANPUH2013-final.pdf

LUCCHESI, Anita. “Por um debate sobre História e Historiografia Digital” Grupo de Estudos do Tempo Presente. Boletim Historiar, n. 02. Mar./abr. 2014, p.45-57. Disponível: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2127/1850>

MALERBA, Jurandir. “Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital.” *Revista Brasileira de História*. V.37, nº74, 2017.

MARCONDES FILHO, Ciro. (2009). Comunicação. In: MARCONDES, C. (Org.) **Dicionário da Comunicação**. São Paulo, pp. 63-65.

MATOS, Júlia Silveira. XAVIER, Virginia da Silva. “Gênero e História: Maria Antonieta nos livros didáticos de História.” **Revista Latino-americana de História**. Vol.2, n.º6. ago/2013. pp.725-749.

MAYNARD, Dilton Candido Santos. “Passado Eletrônico: Notas sobre História Digital”. *Acervo*, v.29, n.2, p.103-116, jul./dez. 2016. Rio de Janeiro.

MELO, “Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas.” *Marx e o marxismo*. V.1, n.1, jul./dez 2013. PP.50.74.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. “O Ensino de História e as novas tecnologias: da reflexão à ação pedagógica. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009. Disponível: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0923.pdf>; acesso:18/01/2017

NOIRET, Serge. “História Pública Digital”. *Liinc em Revista*, v.11, n.1, p.28-51, maio 2015, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. “O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90, Porto Alegre**, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

PECHANSKY, Rafaela Chiapin. “O *Youtub* como plataforma educacional: reflexões acerca do canal Me Salva.” Porto Alegre, 2016.

PRESNKY, Marc. Disponível em: http://marcprensky.com/?page_id=10

POLLACK, Micheal. “Memória e identidade social”. **IN: Revista Estudos Históricos**, V, 5. n.10, 1992.

POLLACK, Micheal. “Memória, Esquecimento, Silêncio”. In. **Revistas Estudos Históricos**, V, 2. N.3, 1989.

QUINTANILHA, Luiz Fernando. “Inovação pedagógica universitária mediada pelo *Facebooke Youtube*: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração Z. **Educar em Revista, Curitiba, Brasil**, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017. pp.248-263.

RAPHAEL, Ray, “Mitos sobre a fundação dos Estados Unidos: a verdadeira história da independência norte-americana.” Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROLLAND, Dennis. “Internet e História do Tempo Presente: estratégias de memória e mitologia políticas” Tempo. Rio de Janeiro, 2001.

ROUSSEAU, JEAN JACQUES. “Confissões.” Tradução: Raquel de Queiroz. 2.ed. São Paulo: Atena, 1959.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. “História Pública: entre as “políticas públicas” e os públicos da História”. **XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH**, Natal, 2013.

SÁNCHEZ COSTA, Fernando. *La cultura histórica. una aproximación diferente a la memoria colectiva*. In. **Pasado y memoria**. Revista de Historia Contemporánea, 8, 2009.

SELEPRIN, Maiquel José. “O mito na sociedade atual.” 2016.

SILVA, Marcos. “Ensino de História e novas tecnologias”. Universidade Federal do Sergipe. 2012. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2silva_artigo.pdf acesso: 15/01/2017.

TAVARES, Celia Cristina da Silva. “História e informática”. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012.

ZWEG, Stefan. “Maria Antonieta.” 1ª Ed. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1933.