



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Programa de Pós-graduação em Ensino de História

Ronaldo Everton Araújo Vieira Furtado

QUESTIONANDO A “HISTÓRIA”, DAS MÍDIAS DIGITAIS À SALA DE AULA:

a investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do ensino médio

Natal/RN
2020

Ronaldo Everton Araújo Vieira Furtado

**QUESTIONANDO A “HISTÓRIA”, DAS MÍDIAS DIGITAIS À SALA DE
AULA:**

a investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do ensino médio

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Ensino de História pelo Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria
Dias de Oliveira

Natal/RN
2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras
e Artes – CCHLA

Furtado, Ronaldo Everton Araujo Vieira.

Questionando a história, das mídias digitais à sala de aula: a investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do ensino médio / Ronaldo Everton Araujo Vieira Furtado. - 2021. 117f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Dias de Oliveira.

1. Aprendizagem histórica escolar - Dissertação. 2. Narrativa - Dissertação. 3. Mídias digitais - Dissertação. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

Ronaldo Everton Araújo Vieira Furtado

**QUESTIONANDO A “HISTÓRIA”, DAS MÍDIAS DIGITAIS À SALA DE
AULA:**

a investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do ensino médio

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Ensino de História pelo Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Ensino de História.

Aprovada em: 30 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)
Presidente

Prof. Dr. João Maurício Gomes Neto (UNIR)
Membro titular externo

Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN)
Membro titular interno

Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)
Membro suplente

AGRADECIMENTOS

Sou grato à viagem. Estando neste mundo de passagem, sou grato à metade de quase tudo que a vida oferece: excepcionalmente aos bons encontros e aos bons afetos. E, neste percurso acadêmico, sou grato à casualidade dos incentivos mútuos dos amigos professores de História da Escola Cláudio Martins, Fortaleza/CE. Foram os incentivos compartilhados com os amigos Artur Sérgio e Marcus Vinicius Lobo que me levaram à inscrição e a consequente aprovação no ProfHistória da UFRN, em Natal/RN. Sem esses incentivos, dificilmente eu teria me lançado a cursar um mestrado, sem bolsa de estudo, que exigisse, após 40h/a semanais de trabalho, o deslocamento de mais de 1000 km, duas pernoites na estrada, sendo que, depois do primeiro pernoite em trânsito, um dia inteiro de aula.

Sou grato aos amigos e colegas aqui do Ceará por enfrentarmos juntos essa jornada, assim como a todos os colegas e professores do ProfHistória da UFRN pela acolhida, pelas discussões e os debates dentro e fora da sala de aula. Foi muito gratificante a aprendizagem ao longo desse percurso apesar dos desafios enfrentados. Aos professores deixo registrado aqui o meu carinho e agradecimento mais efusivo à profa. Dra. Vanessa Spinosa, à profa. Dra Juliana Souza, ao prof. Dr. Roberto Airon e ao prof. Dr. Magno Santos.

Em relação à minha orientadora profa. Dra. Margarida Dias de Oliveira só posso ser demasiadamente grato por este encontro e afeto ocorridos nesta jornada acadêmica. O exemplo de ser humano, a dedicação ao trabalho, a paciência em suas orientações, a sua sensibilidade e sua capacidade motivadora foram fundamentais para conclusão deste trabalho que foi redigido em um momento tão delicado da história recente da humanidade no qual enfrentamos, além de uma pandemia, políticas de precarização das relações humanas. Sou grato ao acaso, a Deus, de todo coração, por este bom encontro.

Também não poderia de deixar de agradecer à gestão da Escola Cláudio Martins, à diretora Helena Prata. E aos meus alunos que muito me ensinaram sobre a divulgação da História nas mídias digitais. Por fim, agradeço aos meus familiares, principalmente minha tia-avó (mãe) Maria das Dores Viana; aos amigos mais próximos, particularmente, Acácio Simões pelas conversas, incentivos e troca de ideias. São inúmeras as pessoas que possibilitaram a realização desta pesquisa, algumas de maneira mais próxima, outras com políticas públicas, seus trabalhos acadêmicos, etc. Agradeço a todos com um contentamento aliviado por ter superado este desafio.

RESUMO

Ao analisar, a partir da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Cláudio Martins, Fortaleza, Ceará, como os estudantes interagem com as informações sobre História encontradas nas mídias digitais, este trabalho busca contribuir para a aprendizagem histórica dos estudantes do ensino médio por meio de um produto didático referenciado nos princípios da investigação histórica. Pesamos a aprendizagem tecida em sala de aula com intuito de dotar os estudantes de habilidades crítica de análise das informações sobre História que eles acessam em seu cotidiano, inclusive na internet pelas mídias digitais. Assim, sob a perspectiva da didática da História, com uma pesquisa qualitativa e no diálogo entre (e com) alguns autores que pensam o ensino e a aprendizagem histórica, este trabalho reflete sobre o ensino de História imerso à cultura histórica da sociedade. Pensa o conhecimento histórico para o exercício da cidadania, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Para isso, traz como proposta didática um “roteiro investigativo” para a aprendizagem histórica através da análise, em sala de aula, da construção das narrativas histórica do livro didático e de narrativas histórica extraídas de ambientes digitais.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica escolar. Mídias digitais. Narrativa. Ensino de História.

ABSTRACT

By analyzing, from Cláudio Martins Full-Time High School, Fortaleza, Ceará, how students interact with information about History found in digital media, this work seeks to contribute to the historical learning of high school students through a didactic product referenced in the principles of historical research. A learning woven in the classroom with the aim of providing students with critical skills for analyzing the information about history that they access in their daily lives, including on the internet through digital media. Thus, from the perspective of the didactics of history, with a qualitative research and in the dialogue between (and with) some authors who think historical teaching and learning, this work reflects on the teaching of History immersed in the historical culture of society. It thinks of historical knowledge for the exercise of citizenship, intellectual autonomy and critical thinking. For this, it brings as a didactic proposal an “investigative script” for historical learning through the analysis, in the classroom, of the construction of the historical narratives of the textbook and of historical narratives extracted from digital environments.

Keywords: School historical learning. Digital media. Narrative. Teaching of History.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	33
Gráfico 2 – Hábito de leitura	34
Gráfico 3 – Informação necessária para compreensão do tema falado	43
Gráfico 4 – Meio utilizado para divulgação das informações	45
Gráfico 5 – A quem se divulga as informações.....	46
Gráfico 6 – O que é importante para acreditar nas informações	46
Gráfico 7 – Checagem das informações	47
Gráfico 8 – Ensino de História e a Tecnologia Digital	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Canais ou sites mais lembrados pelos estudantes em 2019	35
Tabela 2 – Interesse sobre as diferentes narrativas da História.....	37
Tabela 3– Nível de confiabilidade sobre as diferentes narrativas da História.....	39
Tabela 4 – Gênero da história que desperta mais interesse	41
Tabela 5 – Dissertações sobre Ensino de História e Tecnologia Digital – ProfHistória (2016/17)	63
Tabela 6 – Dissertações sobre Ensino de História e Tecnologia Digital – ProfHistória (2018/19)	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 Os debates sobre a História nas mídias digitais chegam à sala de aula.....	20
1.1 As mídias digitais e a cultura digital	27
1.2 A escola como lugar de encontro das representações sobre o passado	28
1.3 Como os estudantes interagem com informações sobre História nas mídias digitais	33
1.4 A aprendizagem histórica entre o entretenimento e a problematização.....	49
2 O professor, a aprendizagem histórica e a tecnologia digital	53
2.1 Professores são só contadores de História na educação escolar?.....	53
2.2 As pesquisas e os produtos do ProfHistória no contexto da cultura digital	61
2.3 A aprendizagem histórica, em sala de aula, como orientação à vida prática	70
3 A investigação histórica para a autonomia crítica do estudante no ensino médio	82
3.1 Por que a sequência didática	82
3.2 A investigação histórica como roteiro para autonomia crítica no contexto da cultura digital.....	86
3.3 Como foi elaborado o roteiro investigativo.....	89
3.4 Roteiro investigativo	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE	115

INTRODUÇÃO

Nos últimos três anos, ao lecionar na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins, na cidade de Fortaleza, no Ceará, em um exercício de fazer e pensar sobre o ensino e a aprendizagem histórica, as informações trazidas pelos estudantes¹ sobre os acontecimentos e conceitos históricos que eles encontravam no espaço virtual despertaram minha curiosidade sobre a relação da História com as tecnologias digitais². Na função de professor/pesquisador o que me instigava não era propriamente o uso das novas tecnologias digitais em sala de aula, mas as implicações das informações retiradas da internet, propagadas pelas mídias digitais, para vidas dos estudantes.

Ao pensar a vida do estudante, sob a perspectiva do ensino de História, estamos nos referindo à aprendizagem histórica como meio de interpretação das experiências do homem no tempo para o agir no mundo. Porque, diante de um mundo no qual a virtualidade é outra forma de vivenciarmos a realidade, pensar o ensino e aprendizagem em História em sala de aula é também ter um olhar crítico sobre como as informações sobre História propagadas pelas mídias digitais agregam valores, atitudes e representações sobre o passado e o presente da humanidade. Quando os estudantes chegavam com informações sobre a História encontradas em algum vídeo do You Tube, que fora compartilhada em sua rede social digital, o que me chamava à atenção não eram especificamente os acontecimentos, mas os conceitos, inseridos naquelas narrativas, que eles buscavam compreender para orientação de suas vidas.

Desse modo, trazemos nesta pesquisa a reflexão de como a História, enquanto disciplina escolar, pode desenvolver, no estudante, habilidades críticas de análise das informações consumidas e compartilhadas na internet pelas mídias digitais. Da forma que não seja só o professor com o discurso de autoridade avaliando as descobertas, sobre acontecimentos e conceitos históricos, de estudantes interessados e curiosos. Como

¹ Utilizamos o termo estudante para englobar tanto os e as estudantes ao longo de quase toda a dissertação, porém, com intuito de minorar uma linguagem que possa ser considerada sexista, em nosso produto didático, consideramos necessário para uma língua portuguesa mais inclusiva utilizarmos os artigos os e as antes do substantivo estudantes. Ressaltamos a importância desta discussão em nosso cotidiano e indicamos a quem desejar mais informação sobre o assunto a leitura de GONÇALVES, Davi Silva. Por uma língua feminista: uma breve reflexão sobre o sexismo linguístico. In: Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, v. 4, n. 1, p. 99- 115, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/9317> Acesso em: 10 dez. 2020.2020.

² Iniciaremos o primeiro capítulo desta dissertação abordando minuciosamente como os debates sobre História ocorridos na internet tem afetado, em algumas ocasiões, à sala de aula na disciplina de História.

professor, considero fundamental para o ensino de História escolar buscar a melhor maneira de aproveitar o interesse, as dúvidas e curiosidade despertadas pelas múltiplas narrativas sobre História propagadas nas mídias digitais para uma aprendizagem condizente com as finalidades da educação básica escolar em formar cidadãos críticos e responsáveis.

Com esse intuito, motivado pelo exercício de construir conhecimento histórico em sala de aula, entendendo que o estudante busca compreender o passado e o presente pelas múltiplas narrativas, às vezes contraditórias, existentes na atualidade, este trabalho foi iniciado. Ademais pensamos como as narrativas que surgem no convívio social do estudante (casa ou escola), atualmente, mediado ou não pelo acesso à internet, podem despertar uma criticidade nos estudos dos acontecimentos históricos ou disseminar desinformações sobre determinados acontecimentos.

Juntam-se a essas questões que motivaram a pesquisa, o compromisso da História, enquanto disciplina escolar, com os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana para o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania que norteiam a Educação Nacional (LDB, 2017). Ainda a ideia que educação contribui para o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013). Portanto, acreditamos na aprendizagem histórica que busca o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e que prepara o estudante para o exercício da cidadania. Ou seja, o prepara para ter uma participação consciente e responsável na sociedade, cuidando para que seus direitos não sejam violados.

Logo, as questões até aqui levantadas inserem esta pesquisa na temática que pensa o ensino de História e as tecnologias digitais. Associação importante em um período que vivemos sobre intenso fluxo de informação e desinformação provocado pelo desenvolvimento da comunicação digital. Para Castells (2018), foi a revolução tecnológica intensificada nas últimas décadas do século XX que deu origem a uma nova estrutura social formada por tecnologias digitais de formação de redes horizontais de comunicação interativa que conectam o local e o global. E o poder da comunicação digital multimodal e das informações provenientes da internet atuam em todas as áreas da vida social. Sobre a sociedade em rede, Castells observa que:

[...] embora as redes sejam uma antiga forma de organização na experiência humana, as tecnologias digitais de formação de redes, características da Era da Informação, alimentaram as redes sociais e

organizacionais, possibilitando sua infinita expansão e reconfiguração, superando as limitações tradicionais dos modelos organizacionais de formação de redes quanto à gestão da complexidade de redes acima de uma certa dimensão. Como as redes não param nas fronteiras do Estado-nação, a sociedade em rede se constitui como um sistema global (CASTELLS, 2018, p. 12).

Podemos notar, pela citação acima, que Castells nomeia o período que vivemos como Era da Informação. Era que possui um sistema global de informação e comunicação presente em toda área da vida social possibilitado pelas tecnologias digitais de formação de rede. É a internet este sistema de rede global que conecta milhões de computadores em um intercâmbio de dados e informações dos mais diversos tipos e formatos digitais.

Com a internet e as mídias digitais em nossa sociedade, as informações podem ser produzidas e compartilhadas por qualquer pessoa. Tal característica, como veremos no decorrer desta pesquisa, tem efeito na produção do conhecimento histórico contemporâneo. Logo, pensando o ensino e aprendizagem da História enquanto disciplina escolar, começaremos, no primeiro capítulo, a analisar a interação do estudante com as informações sobre história provenientes das mídias digitais. E é este o ponto de interseção que utilizamos para refletirmos sobre o ensino de História e as tecnologias digitais. Ademais, não se pretende aqui historiar sobre as tecnologias digitais, ou suas questões filosóficas e sociológicas (o que pode acontecer ao fazermos reflexões sobre a o ensino e a cultura histórica contemporânea), porém, quando oportuno dialogar com pensadores que assim fizeram.

Nesse sentido, ao pensarmos o conhecimento histórico produzido em sala de aula, proporemos um produto didático que possibilite possíveis apropriações da História, enquanto disciplina escolar, das representações do passado difundidos nas mídias digitais para a aprendizagem histórica crítica e autônoma do estudante. Não obstante, as considerações de Castells (2018) acentuam a relevância de pensarmos o ensino de História no contexto de intenso fluxo de informações, provocados pelas tecnologias digitais em uma sociedade estruturada em redes de comunicação interativa que estão sob o domínio dos grandes interesses econômicos.

Sobre esse aspecto, consideramos oportuno apontar alguns problemas que, em nossa concepção, ficaram evidentes nos últimos cinco anos da segunda década do século XXI sobre a comunicação em rede na Era da Informação. E para fazer isto de forma sucinta, vamos apresentar algumas questões presentes no documentário *O Dilema das*

Redes, do diretor Jeff Orlowski, produzido pela Netflix³ nos Estados Unidos em 2020. Neste documentário, especialistas em tecnologias digitais e profissionais da área alertam como as redes sociais digitais podem degradar a sociedade contemporânea no que diz respeito às democracias e às relações humanas. Ex-funcionários de Facebook, Google, Twitter e Instagram relatam sobre os efeitos colaterais das ferramentas digitais como o vício e danos à saúde mental, propagação de notícias falsas e teorias da conspiração. Além da utilização das redes por grupos radicais extremistas para atrair seguidores, manipulação em processos eleitorais pelo mundo e a dificuldade de combater a pandemia de Covid-19 por muitos considerarem, apesar de todas as evidências, ser uma farsa⁴.

Diante desses efeitos colaterais da sociedade estruturada em rede digital, destacamos a constatação de um entrevistado do documentário: “a Era da informação se transformou na Era da desinformação”. Tal afirmativa nos traz algumas reflexões de como as empresas de tecnologia da informação e comunicação podem determinar o que acessamos, apesar da mídia, organizada em redes horizontais, não determinar o conteúdo nem o efeito de suas mensagens. Como poderia ser positiva a inclusão da maioria das expressões culturais no sistema de comunicação integrado das redes se as grandes empresas da tecnologia da informação como o Facebook e Google não têm como determinar o conteúdo e os efeitos das mensagens propagadas? Neste ponto, a visão otimista que encontramos, por exemplo em Castells (2018), diante da possibilidade da diversidade ilimitada e autonomia de produção na maioria dos fluxos de comunicação na construção de significados na mente das pessoas pode ser questionada: se as pessoas têm a autonomia de construir suas redes horizontais de comunicação e informação, quem possibilita e a troco de quê essa construção?

De acordo com o documentário de Orlowski, o dilema das redes seria o seguinte: as grandes empresas de tecnologia da informação Facebook, Google, Twitter e You Tube, etc. estruturam a comunicação através da internet com suas mídias, em troca utilizam os

³ De acordo com o site da empresa: “a Netflix um serviço de *streaming* por assinatura que permite assistir a séries e filmes sem comerciais, em um aparelho conectado à internet. A Netflix usa a internet para transmitir filmes e séries dos nossos servidores até as suas telas, mas não podemos fazer isso sozinhos. Desde a saída dos nossos servidores, o conteúdo viaja por diversos pontos ao atravessar a rede mundial de computadores e a rede do seu provedor de serviços de internet até chegar à sua tela”. Disponível em: <https://help.netflix.com/pt/node/85>. Acesso em: 22 set. 2020.

⁴ COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Até 30/09/2020, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), no mundo tiveram 33.502.430 casos confirmados e 1.004.421 mortes. Disponível em: https://www.paho.org/pt_. Acesso em: 01 out. 2020.

dados fornecidos pelos usuários para gerar modelos de previsão comportamental e, de certo modo, controlar a forma como recebemos as informações para garantir aos anunciantes que as propagandas serão um sucesso. Estas empresas têm a capacidade de gerar gradativamente e de forma sutil mudanças no comportamento das pessoas em escala global. Conforme o itinerário de navegação na rede social, as pessoas podem ter percepções diferentes da realidade do mundo, inclusive do passado comum a todos. Assim, a raiz de todos os males elencados anteriormente seria o modelo de negócio adotado, o qual, no documentário, foi denominado de capitalismo de vigilância

Entretanto, podemos trazer essas reflexões para cultura histórica da sociedade a partir da perspectiva da aprendizagem histórica escolar. Por exemplo, no ano letivo de 2020, com as turmas do segundo ano do ensino médio, ao realizarmos uma atividade na qual os estudantes tiveram que fazer uma rápida pesquisa no mecanismo de busca da Google e colocar a referência de onde foi retirada a informação, ao pesquisar “por que o Brasil se tornou uma monarquia” quase que a totalidade deles retiraram a resposta da página do Facebook do Movimento de Restauração da Monarquia no Brasil⁵. Primeira sugestão para consulta do mecanismo de pesquisa da Google. Uma página conservadora de caráter político que apresenta uma visão romantizada e elitista do processo emancipatório brasileiro do início do século XIX. Esta página, além de propagar uma narrativa política romantizada do período monárquico na atualidade, faz parte de um movimento conservador que exalta o passado com a intenção futura de uma restauração monárquica.

Percebemos aí a importância da autonomia crítica do estudante para lidar tanto com os caminhos à informação apontados por uma mídia digital como para refletir sobre o sentido das narrativas históricas no tempo presente. Ainda temos uma noção de como movimentos extremos podem ganhar mais seguidores através das redes sociais digitais, problema mencionado anteriormente. Logo, ao tratarmos aqui da aprendizagem histórica escolar, trazemos a seguinte questão: se as informações sobre História propagadas pelas mídias digitais agregam valores, atitudes e representações sobre o passado e o presente da humanidade, como, em sala de aula, ao buscarmos a formação humana para cidadania, podemos preparar o estudante para construção de um conhecimento histórico que desenvolva as habilidades críticas de análise das informações consumidas e compartilhadas por ele em seu cotidiano, inclusive na internet através das mídias digitais?

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/Brasil.Monarquia/>. Acesso em: 30 set. 2020.

Buscamos e construímos a resposta dessa questão no processo de pesquisa e escrita desta dissertação, o que nos levou ao produto didático que será apresentado no terceiro capítulo. Neste ponto da escrita, citamos o documentário para expor alguns possíveis problemas ocasionados pela nova estrutura social de formação de redes, possibilitadas pelas tecnologias digitais, que transformou a cultura de comunicação e informação ao ponto de denominarmos o período no qual vivemos sob uma cultura digital de Era da Informação ou Era digital. Esperamos, diante do cenário apresentado, ter demonstrado a importância, no âmbito da educação escolar, da pesquisa sobre o ensino de História refletir como a tecnologia digital de comunicação e informação afeta a produção e divulgação do conhecimento, seja sobre História ou não, em nossa sociedade.

As informações que circulam através das mídias digitais servem para tecer narrativas que dão significados a experiência do homem no tempo, orientando ações e atitudes no tempo presente. Nesta mesma dinâmica, quando necessário mobilizar lembranças e informações sobre História para interpretar as experiências atuais, o passado torna-se presente mediante o movimento de narrativa. Isto ocorre não restritamente através das mídias digitais, porém, observando a intensa inserção das mídias digitais no cotidiano das pessoas e a capacidade que elas têm para influenciar comportamentos e atitudes, consideramos imperativo a História, sem separar a pesquisa e o ensino, analisar como as informações fragmentadas ou falseadas que circulam na internet contribuem para a cultura histórica da sociedade.

Ao fazermos esta ponderação na perspectiva da História, enquanto disciplina escolar, não precisamos procurar no labirinto das redes sociais digitais revisionismos ou falseadores da História, podemos alcançar esse objetivo ao analisar como estudante do ensino médio da educação básica interage com as informações sobre História que ele tem acesso. Dessa forma, o que se estabelece é o desafio de desenvolver com o estudante, através dos princípios da ciência histórica, a habilidade de percepção, em sala de aula, das variadas maneiras de produção do conhecimento histórico. Para que, assim, no exercício de uma cidadania crítica e autônoma, ele entenda como a cultura histórica, mediada ou não pela virtualidade, tem efeito na sociedade.

Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de contribuir para a aprendizagem histórica dos estudantes do ensino médio ao analisar, a partir da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Cláudio Martins, Fortaleza, Ceará, como estes interagem com as informações sobre História encontradas nas mídias digitais. Da mesma forma, refletir sobre o ensino de História através do uso ou dos efeitos das tecnologias digitais para

aprendizagem histórica em sala de aula. E por meio de um produto didático referenciado nos princípios da investigação histórica para a construção do conhecimento escolar, em sala de aula, pensar a aprendizagem histórica para o desenvolvimento da autonomia crítica⁶ dos estudantes.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa dos saberes históricos no espaço escolar. Para o seu desenvolvimento, foi seguido o que é proposto no regimento geral do ProfHistória⁷: buscamos nos apropriar dos estudos e debates recentes sobre a temática trabalhada com criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área do ensino de História para contribuir para os debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora de sala de aula. Para tal intento, os dois primeiros capítulos da dissertação trabalham a parte crítico-analítica e o terceiro e último capítulo trabalha a parte propositiva.

Além da pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa qualitativa com o objetivo de compreendermos como o estudante interage com as informações da internet através das mídias digitais para nortear a escolha do produto didático. Ainda, para o desenvolvimento do produto didático foi organizado grupos focais de discussões, primeiramente com os estudantes, no decorrer das atividades propostas em sala de aula. E depois, com professores/pesquisadores do ensino de História que analisaram o produto didático e apontaram questões para o seu desenvolvimento. A perspectiva teórica adotada neste trabalho, a partir do pensamento de Rüsen (2001) tem como fundamento os princípios da didática da História que não distingue a circulação social da história do ensino de História, pensando o ensino de História imerso na cultura histórica da sociedade, e aponta uma aprendizagem histórica voltada para a orientação da vida prática das ações do homem no tempo.

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa no primeiro capítulo, utilizando exemplos, abordamos como discursos reacionários e “revisionistas” presentes nas redes sociais digitais podem afetar a sala de aula. Ademais, buscamos ressaltar a importância da História, enquanto disciplina escolar, referenciada no saber científico, dentro das suas finalidades, dialogar com outras narrativas da História. Para compreender a dinâmica das informações sobre História produzidas e difundidas nas mídias digitais dialogamos com

⁶ Ao falarmos de cidadão críticos e autônomos estamos alinhando nosso pensamento ao que está exposto na BNCC que diz: cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (BNCC, 2018, p. 463).

⁷ Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/regulamento_formulario. Acesso em: 23 set. 2020.

historiadores como Dilton Maynard (2011), Anita Lucchesi (2014), John Lewis Gaddis (2003) e com os conceitos filosóficos de Pierre Lévy (2000).

Ainda, apresentarmos as particularidades da EEMTI Cláudio Martins, local de desenvolvimento desta pesquisa onde houve grupos de discussão e a aplicação de um questionário qualitativo. Com esses dados, concluímos que, além de conferir a veracidade da informação histórica, faz necessário o estudante perceber criticamente as diferentes finalidades das narrativas que colaboram para construção do seu conhecimento histórico. E que os problemas relacionados às representações do passado difundidas nas mídias digitais servem como alerta para pensarmos o ensino e a aprendizagem histórica pelos princípios metódicos da pesquisa científica, pois vivemos em um mundo que não só o passado é representado pelas mídias digitais, mas também o presente.

No segundo capítulo, discorreremos sobre algumas questões referentes ao ensino de História ao refletirmos sobre a função do professor de História em sala de aula, o uso e efeitos das tecnologias digitais para o conhecimento histórico e o conceito de aprendizagem histórica. A partir dessa reflexão foi abordada a História acadêmica como referência para construção do conhecimento escolar, o papel da escola para formação humana integral, expresso na Base Nacional Curricular Comum, o professor como pesquisador sobre o ensino de História e a diferença entre a educação histórica e didática da História.

No terceiro capítulo buscamos responder aos questionamentos levantados nos dois capítulos anteriores, explicamos a nossa escolha por uma sequência didática e desenvolvemos o produto que nomeamos de “roteiro investigativo” para desenvolver autonomia crítica do estudante, no contexto da cultura digital, através da construção do conhecimento histórico escolar a partir da análise da narrativa do livro didático, do conhecimento de mundo do estudante e do questionamento das narrativas que são produzidas e difundidas sobre História nas mídias digitais.

Dessa forma, o “roteiro investigativo” foi idealizado para ser utilizado em sala de aula ao nos organizarmos de acordo com as condições de ensino possibilitadas pela infraestrutura da escola que lecionamos. Entretanto, tendo em vista os desdobramentos da pandemia provocada pela Covid-19 em 2020, percebemos possibilidade de adaptação do “roteiro investigativo” aqui proposto para ser utilizado através da internet. Isso porque, com a propagação da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas em todos os níveis de ensino. Com esta suspensão, gestores, professores e estudantes tiveram que forçadamente se acomodar a uma educação por meio de redes pessoais digitais de

aprendizagem.

Neste tipo de experiência educativa no Estado do Ceará, além da parte pedagógica, a responsabilidade material para a continuação do ano letivo escolar recaiu sobre os estudantes e funcionários da educação básica, o que ocasionou vários contratempos como a imperícia de utilizar os ambientes virtuais e dificuldade de acesso por parte dos estudantes e professores. Diante das dificuldades, o que podemos encontrar de positivo é a aprendizagem colaborativa entre colegas professores, estudantes e funcionários que transformaram a escola em uma rede sincronizada voltada para construção do conhecimento escolar.

Sobre os problemas enfrentados seria necessária a realização de uma pesquisa mais aprofundada para compreendermos as configurações criadas na prática docente por meio de redes sociais digitais no momento que vivemos uma pandemia. Por enquanto, a partir de nossa experiência letiva na rede pública estadual do Ceará, na cidade de Fortaleza, apontamos a dificuldade de avaliarmos a aprendizagem escolar, a dificuldade de auto-organização dos estudantes ao utilizar sua casa como lugar de estudo, pois apesar da internet oferecer um espaço virtual sincronizado, o corpo precisa de um lugar físico, tranquilo, para pensar, se alimentar e repousar. E a internet precisa da nossa (funcionários, professores e estudantes) condição financeira, já que não foi oferecida pelo poder público, para existir em nossos aparelhos móveis e residência.

Sem nos prolongarmos no assunto, mas deixando aqui registrado uma percepção pessoal, o que não mudou do ensino presencial para o remoto foi a preocupação da escola com a evasão escolar e com os índices de reprovação. E, embora cada professor tenha a autonomia sobre a sua metodologia de ensino, no ensino remoto não parece diferente a insistência, por parte dos estudantes, alguns professores, de se considerar o ponto alto da aula a exposição de conteúdo que agora pode ser feita por meio de reuniões online para maioria dos alunos. Para aqueles sem acesso à internet é oferecida a possibilidade de ir buscar e entregar as atividades na escola. Cabe aqui pontuar que as formas de como pode ser administrada as aulas remotamente e o sistema de avaliação são pontos mais debatidos nas reuniões pedagógicas. As condições de trabalho e de estudo são os pontos principais de reclamação no corpo docente e discente.

Sobre a disciplina História, assim como os colegas de outras disciplinas, no decorrer dos meses de pandemia, e suspensão das aulas presenciais, experimentamos a utilização de algumas mídias digitais para exposição de conteúdos e correção das atividades propostas. Foram gravadas aulas em áudios e vídeos para serem reproduzidos

nas plataformas digitais. Porém, tentamos inovar nas atividades ao utilizarmos um conjunto de mídias para desenvolver a capacidade do estudante de analisar e produzir narrativas históricas a partir de questionamentos, da argumentação e da comparação de conteúdo. Algumas vezes encontramos resistência de alguns estudantes que queriam somente a exposição de conteúdo por parte do professor. Essas reclamações se apresentam geralmente quando solicitamos nas atividades a gravação em áudio de comentários sobre o assunto que estamos estudando ou quando solicitamos textos argumentativos questionando as narrativas que eles acessam sobre História na internet.

Dentro das condições que se apresentam no momento para o desenvolvimento da aprendizagem histórica escolar, embora a sala de aula tenha se fragmentado em nós de encontros por meio de grupos em aplicativos de mensagens e plataformas de envio de documentos dos mais variados tipos, percebemos que o que torna a educação realmente inovadora não é necessariamente a ferramenta, seja tecnológica (digital) ou não, que estamos utilizando, mas o modo como a ferramenta é utilizada dentro de uma perspectiva de aprendizagem humana. E se tratando do ensino de História escolar, mais do que pensar a investigação histórica como didática de ensino, a consolidação prática dessa didática, por ser desafiadora, seria notável e traria possibilidades reais de uma educação histórica transformadora da percepção do indivíduo de ser no tempo. Ou seja, na constituição de sua identidade.

1 Os debates sobre a História nas mídias digitais chegam à sala de aula

No decorrer dos últimos anos, ao entrar nas salas de aulas do ensino médio para ensinar História, na Escola Estadual Cláudio Martins da rede pública do estado do Ceará, foi perceptível o crescimento dos questionamentos dos alunos sobre certos conceitos e alguns processos históricos que afetam os embates entre grupos políticos de esquerda e direita no tempo presente. Como exemplo, um dos assuntos mais questionados durante as aulas eram acerca dos debates ocorridos nas redes sociais digitais sobre a vertente ideológica do Nazismo⁸. Por várias vezes, os educandos perguntaram-me sobre os vídeos no You Tube no qual teriam “coisas que os professores nunca falaria em sala de aula”⁹. Essa forma de apresentar a História seria um revisionismo apresentado como livre da ideologia do Estado ou da “doutrina” dos professores e, aparentemente, sem nenhum comprometimento com os métodos e os argumentos científicos que sustentam uma pesquisa historiográfica.

De acordo com os estudantes, esses vídeos veiculados em plataformas digitais usam como suposta comprovação, de a ideologia nazista ser socialista, elementos isolados do contexto histórico (como a cor utilizada na bandeira nazista e o termo “socialismo”) e, por si, insuficientes para comprovar uma tese que vai de encontro ao raciocínio crítico de análise da historiografia¹⁰.

A respeito desse revisionismo, em 2018, o jornal O Globo publicou uma reportagem intitulada *Debate sobre se nazismo é de direita ou esquerda atormenta professores*¹¹. A reportagem informa como a falsa polêmica do nazismo ser de esquerda

⁸ DUCHIADE, A; MATSUURA, S. Debate sobre se nazismo é de direita ou esquerda: Falsa polêmica mobilizou até a Embaixada da Alemanha; docentes relatam casos de alunos que contestam fatos históricos. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 21 set. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/debate-sobre-se-nazismo-de-direita-ou-esquerda-atormenta-professores-23088894>. Acesso em: 23 set. 2018.

⁹ Essa frase foi dita por um estudante quando uma das vezes, no corredor da escola, um grupo do primeiro ano do ensino médio, informalmente, perguntou-me se eu, como professor de História, já tinha ouvido falar do youtuber Nando Moura. Mostraram-me um vídeo onde este, músico e falseador da História, faz um revisionismo da História. Nando Moura inicia o vídeo questionando se Hitler era de direita ou esquerda, dizendo que irá tratar de uma das maiores distorções histórica de todos os tempos. E sugere, ao jovem que assiste, que pesquise como verdade e sinceridade o que for dito, pois assim ele poderá desmontar “o seu professor comunista [...] e maconheiro da sua escola ou faculdade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmFAPqzaAz8>. Acesso em: 23 set. 2018.

¹⁰ Para uma melhor compreensão histórica da base ideológica do nacional-socialismo alemão. Cf. SHIRER, William L. **Ascensão e queda do III Reich**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p. 170.

¹¹ O Globo. op. cit.

ou de direita mobilizou a Embaixada da Alemanha e traz relatos de docentes da educação básica do Rio de Janeiro com casos em que educandos contestam os fatos históricos. De acordo com a reportagem, a embaixada alemã, ao fazer um vídeo para as redes sociais no qual explicava que o Nazismo fora de extrema direita, gerou a crítica de alguns brasileiros que o consideravam como um movimento de esquerda. E, segundo os jornalistas, com a percepção similar a desta pesquisa, “o debate que incendiou as redes sociais durante a semana também chegou às salas de aula e tem preocupado professores” (DUCHIADE; MATSUURA, 2018).

Para corroborar essa afirmação, na reportagem, foram apresentados vários relatos de professores. Vejamos alguns: Fernando Penna, professor da Faculdade de Educação UFF e integrante do movimento Professores Contra a Escola sem Partido¹², observou como a autoridade do professor vem sendo questionada em sala de aula:

A autoridade dos professores tem sido questionada porque há um crescente discurso reacionário que mente sobre os professores e os apresenta como doutrinadores – argumentou Penna. – Isso leva os professores a serem atacados simplesmente por ensinarem a História como ela foi escrita e como eles foram preparados para ensinar (O Globo, 2018).

Merece atenção a forma como o educador compreende o questionamento da autoridade do professor como parte de um movimento mais amplo, de discurso reacionário e de inibição à atividade docente. A fala do docente evidencia como a enunciação de um discurso reacionário, “revisionista”, presente nas redes sociais, afeta a dinâmica da aula.

Ainda no texto da reportagem, Kiev Medeiros, também professor relata que:

Os alunos passaram a colocar o dedo na cara do professor e questionar fatos históricos. Não é o questionamento de posições políticas, que seria saudável numa democracia, mas a negação de fatos com base em achismos que viram na internet – relatou Kiev. – Eu tenho um aluno que defende que o genocídio do povo judeu não aconteceu, que isso é uma criação de “esquerdistas”. Essa onda conservadora e revisionista não se restringe à questão do nazismo (Kiev Medeiros in: O Globo, 2018).

Destaca-se, nessa citação, o trecho em que o professor fala da negação dos fatos

¹² Este movimento foi criado por professores e estudantes em oposição ao movimento Escola sem Partido que visa cercear a liberdade de cátedra docente em nome de um combate a suposta “doutrinação” feita por professores em sala de aula. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

com base nos achismos encontrados na internet e a sua percepção de que uma onda conservadora e revisionista não se restringiria à questão do nazismo. Essa onda revisionista classificaria a discordância como sendo “um mero posicionamento político”.

Tais declarações e acontecimentos nos mostram que as atuais disputas políticas sobre o passado encontraram nas mídias digitais um espaço de difusão. Por isso, ao apontarmos o fato inusitado das pessoas, nas redes sociais, criticarem a Embaixada Alemã pelo vídeo sobre o Nazismo e a preocupação existente entre os professores com um movimento revisionista da História que busca deslegitimar o saber escolar, buscamos mostrar a importância da discussão sobre a relação História, mídias digitais e o ensino de História.

Acreditamos que a História escolar, ao se apropriar das informações sobre o passado propagadas na internet pelas mídias digitais, possa desenvolver com o estudante maneiras de reconhecer e entender as narrativas constitutivas das variadas representações da História. Desta forma, tendo como princípio o ensino respaldado no método histórico da pesquisa científica, que traz elementos basilares como a contextualização e argumentação, propomos nesta pesquisa, com os alunos, a realização de atividades que incentivem a habilidade de questionar a origem e exatidão das informações que circulam nas mídias digitais bem como a intencionalidade e perspectivas de mundo dos produtores desse tipo de conteúdo.

Imaginamos que estes procedimentos desenvolverão a criticidade e a autonomia do estudante e contribuirão para que o seu conhecimento histórico não fique à mercê das interpretações subjetivas e relativas de quem as profere ou aceita um discurso somente pela concordância de opinião. Ademais, assim buscaríamos estabelecer um diálogo entre as narrativas da História: a pública¹³ (propagada nas mídias digitais) e a escolar (com suas finalidades educativas e referências acadêmicas).

Tal diálogo se faz necessário, pois ao notarmos tensões entre professores e alunos em sala de aula, fica evidente que não é restrito a uma instituição escolar o embate do

¹³ Tratamos aqui a História pública como parte da cultura histórica da sociedade, produzida e divulgada, de forma profissional ou não, em vários espaços de construção do conhecimento histórico como os museus, os teatros, filmes, documentários, etc., além de todas as produções audiovisuais incorporadas as mídias digitais. Dessa forma, ao relacionar o ensino de história com a história pública, consideramos a sala de aula como lugar de construção do conhecimento de autoria partilhada na qual a bagagem histórica do público alvo é fundamental para o processo de aprendizagem. Ademais, as problemáticas da História pública podem ser inseridas, por exemplo, nas discussões historiográficas sobre narrativa, consciência histórica, memória e identidade. Sobre História pública indicamos o livro *Introdução à História Pública*, organizado por Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai (Letras e Voz, 2011).

professor de história com um revisionismo historiográfico produzido por leigos e/ou falseadores da História que surgem na internet. Podemos supor que isso ocorra em parte pela fragmentação e facilidade de difusão da informação, assim como pelos movimentos políticos presentes em nossa época¹⁴ que utilizam as mídias digitais como instrumentos de propagação de suas ideias. É perceptível também que a reputação do professor de História não está restrita ao exercício da profissão em sala de aula, mas também pelo conhecimento público da História pela sociedade.

O historiador Dilton Maynard (2011), ao estudar os espaços virtuais destinados a servir como suporte pedagógico de grupos de extrema direita, observou que do oceano de informações da rede mundial de computadores aflora múltiplas memórias e tentativas de reescrita da História. Uma suposta história alternativa sem preocupações éticas ou morais que desqualifica tudo aquilo que não é de extrema-direita (MAYNARD, 2011, p. 44-52). Já Escosteguy Filho (2019), sob a perspectiva dos Direitos Humanos, analisou, entre 2016 e 2017, páginas autointituladas conservadoras, ou “de direita”, na rede social *Facebook*. Ele observa uma relação direta entre o crescimento do acesso às redes sociais digitais e o surgimento de uma visão de mundo alinhada a grupos políticos conservadores que manejam as narrativas sobre o passado de acordo com seus interesses para a formação da opinião pública. Escosteguy Filho (2019) observa que o espaço virtual modifica as formas cotidianas de interação social e amplia os espaços de discussão pública na atualidade.

Neste contexto, percebemos a capacidade do virtual de potencializar as ideias conservadoras ao ampliar o seu espaço de difusão e transformá-las em atitudes políticas de intolerância à discordância. Comportamento que pode afetar diretamente o fazer História em sala de aula que, por princípio, deveria ser um ambiente de respeito à liberdade, à democracia, à pluralidade e apreço à tolerância (LDB, 2017). No entanto, embora saibamos que a educação libertadora permita e até incentive que o conhecimento seja contestado por meio de argumentações coerentes, existem casos de desrespeito ao professor e desqualificação do saber escolar quando o educando toma como verdade absoluta o saber histórico propagado, como no exemplo do nazismo, nas mídias digitais.

¹⁴Ao falarmos dos embates políticos do tempo presente consideramos a polarização política que vem ocorrendo nesta década que tem as redes sociais digitais como principal propulsora. Tal tendência foi observada pelo historiador Dilton Maynard, em seu livro, *Escritos sobre história e internet*, ao refletir sobre as implicações provocadas pela emergência da web para aqueles que frequentam a oficina da história, ao abordar as relações entre a rede mundial de computadores e a proposta de revisão da história feita por movimento de extrema direita.

Foi o que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2018, na cidade de Fortaleza, no Ceará: um professor de História foi exposto nas redes sociais, para julgamento público, por ter discutido de forma efusiva com um estudante, colocando-o para fora da sala de aula, aparentemente, por divergência política.¹⁵

Dessa forma, ao acompanharmos esses acontecimentos que causam tensões em nossa profissão, observamos que aos professores de História, da educação básica, é exigido um contínuo esforço de atenção aos desafios de ensinar História em um mundo globalizado, de intenso fluxo de informação e desinformação. Por isso, acreditamos que ensinar a partir dos princípios da pesquisa histórica possibilitaria ao estudante uma aprendizagem que visa ao desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, o que forneceria ao educando subsídios para o exercício da cidadania (LDB, 2017). Ou seja, uma educação voltada para que o cidadão tenha uma participação consciente e responsável na sociedade, cuidando para que seus direitos não sejam violados.

Logo, ao apontarmos que revisionismos nas redes sociais nas mídias digitais já chegaram à sala de aula incentivados por movimentos políticos do tempo presente não queremos enquadrar as novas tecnologias da informação e comunicação como algo negativo, mas evidenciar a necessidade de a História, enquanto disciplina escolar, conhecer como os estudantes interagem com a informação histórica em nossa sociedade, cada vez mais digitalizada, para pensarmos o ensino e a aprendizagem. Procuraremos nesta pesquisa a compreensão das mudanças qualitativas provocadas pelas novas tecnologias, sem abrir mão de um olhar crítico sobre a cultura digital nas relações do ensino e aprendizagem.

Entendemos que, apesar das dificuldades do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação nas escolas, essas não deixam de afetar os sujeitos e, com eles, o saber histórico ao trazer novos espaços, novas velocidades, novos problemas, fontes e abordagens. Como mencionamos, atualmente existe uma ampla rede de difusão de conhecimento histórico disponível – textos históricos, filmes, exposições em museus, minisséries televisivas, *websites*, lugares de memória, *e-books*, *blogs*, arquivos eletrônicos –, com uma crescente produção da história por leigos que falam de qualquer

¹⁵ Não é nosso intuito aqui julgar o comportamento do professor ou do estudante, mas mostrar as tensões existentes em sala de aula geradas pelas situações construídas a partir da exposição nas mídias digitais. Ainda, observar o perigo das notícias descontextualizadas e suas repercussões na vida das pessoas. Cf. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/04/14/discussao-entre-professor-e-aluno-vira-motivo-de-ameacas-no-facebook.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

maneira para qualquer pessoa que queira saber da relação do tempo presente com o passado (MALERBA 2017). Há, portanto, uma democratização da História como definidora de identidade e requisitada por vários grupos na disputa pela memória de um povo. Jurandir Malerba afirma que os historiadores ocasionais surgem com a facilidade da informação e dos embates políticos do tempo presente:

A presença desses historiadores acidentais ou incidentais não é em si algo ruim. Ela acaba enriquecendo o diálogo sobre quem somos enquanto cultura e povo, e desafia a nós, historiadores profissionais, a praticarmos nosso ofício de maneira viva e engajada, como sói ser o trabalho desses novos contadores de histórias que tem cativado a atenção do grande público. Mas vale lembrar, também, o caso de pessoas com algum estoque de conhecimento histórico manejando esse conhecimento na prática política cotidiana, a esquerda e a direita do espectro político (MALERBA, 2017, p. 13).

Nesse sentido, é de extrema importância pensarmos com os estudantes este mundo de intenso fluxo de informações que carregam múltiplas memórias e releituras da História. Não se trataria da História, enquanto disciplina escolar, impor uma narrativa verdadeira respaldada em um discurso de autoridade ou limitar-se à narrativa da História produzida a partir do método crítico, mas pensar a relação dessa narrativa crítica com as narrativas difundidas no senso comum por vários veículos de comunicação que orientam o indivíduo a situar-se no mundo e na sociedade. Isso atrelado à formação de cidadãos críticos que se posicionem politicamente tendo a capacidade de perceberem falseadores da História e o manejo do conhecimento histórico por diversos setores da sociedade.

Desse modo, poderíamos responder aos questionamentos dos educandos com a perspectiva que as narrativas das aulas de História podem ser tecidas no diálogo entre os saberes que constitui a História escolar. Como nos ensina Paulo Freire, “podemos discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, p. 30, 1996). Em um exercício de fazer e pensar sobre o fazer História, notamos que as discussões das redes sociais digitais chegam à sala de aula, por meio do estudante, às vezes em tom de provocação ao que é ensinado pelo professor, outras vezes com curiosidade e respeito ao saber docente. Assim, mesmo que não estejamos conectados à internet, no momento do diálogo sobre a História, quem ensina

acaba aprendendo com os alunos um pouco de como eles percebem as informações sobre a História em diversos lugares, inclusive no espaço *virtual*¹⁶.

Neste diálogo, encontramos a possibilidade de explicar que existe um método de produção de conhecimento historiográfico assentado na pesquisa crítica que visa responder às questões referentes às informações que são utilizadas para se tecer a narrativa histórica, como afirma Prost (2017) ao falar da crítica da sinceridade e da exatidão para documentos:

De onde vem o documento? Quem é seu autor? Como foi transmitido e conservado? O autor é sincero? Terá razões, conscientes ou não, para deformar seu testemunho? Diz a verdade? Sua posição permitir-lhe-ia dispor de informações fidedignas? Ou implicaria o uso de algum expediente? (PROST, 2017, p. 59).

Ao educando, podemos levantar questões sobre a origem, o autor e sua intencionalidade ao propagar tais informações. Tendo como referência o método de investigação científica da História, podemos mediar os saberes acadêmicos com os saberes escolares. E juntos problematizarmos como o conhecimento histórico é produzido e afeta nossas tomadas de decisão no presente e nossa expectativa de futuro.

Portanto, por estarmos vivendo um momento de transformação proporcionado pela tecnologia digital, na prática de ensino e na busca por aprendizagem, podemos reverter um quadro de tensão ocasionado por movimentos que trazem um revisionismo da História em exercício de tolerância e diálogo entre os saberes do mundo. Em nossa experiência docente, não identificamos a história difundida nas mídias digitais como sendo o motivo do desinteresse de alguns alunos pelas aulas de História, mas como uma possibilidade, em diálogo com saber escolar, de estimular o estudante a espontaneamente exercitar o pensamento crítico. Por isso, ressaltamos a importância de entendermos a cultura digital e, dentro de cada realidade escolar, conhecer como o estudante utiliza as informações das mídias digitais para o seu aprendizado histórico.

¹⁶ De acordo com Pierre Lévy (2000) no virtual a sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo. Seria um espaço no qual compartilhamos a realidade. Mais adiante, abordaremos o conceito de *ciberespaço e cibercultura* do referido autor.

1.1 As mídias digitais e a cultura digital

Para responder o que seriam as Mídias Digitais que, muitas vezes, no nosso cotidiano acabam mediando o nosso olhar sobre o mundo, recorreremos às definições apresentadas no livro *Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária*, organizado por Márcio Vieira de Souza e Kamil Giglio¹⁷. Os autores explicam que a mídia, tradicionalmente, pode ser considerada associada ao conjunto de meios de comunicação: jornais, revistas, TV, rádio, cinema. Entretanto, atualmente, as novas mídias são compostas por computadores multimídia, redes de TV a cabo e, principalmente, pela internet, vinculada às novas redes de comunicação que se ampliam em todo o mundo na chamada época da globalização.

No sentido técnico, o termo mídia digital em oposição à mídia analógica, refere-se à mídia eletrônica que trabalha com codecs digitais. No sentido mais amplo, mídia digital pode ser definida como o conjunto de veículos e aparelhos de comunicação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação digital das obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais. No sentido técnico, mídias digitais podem ser computadores, telefones celulares, smartphones, compact disc, vídeos digitais, televisão digital, internet (WWW), jogos eletrônicos e outras mídias interativas (SOUZA; GIGLIO, 2015, p. 26).

É sobre essa nova mídia vinculada à internet que nos referimos quando refletimos sobre as informações extraídas pelos estudantes e utilizadas para a aprendizagem histórica. Estamos falando do termo mídia digital no seu sentido amplo, o conjunto de veículos e aparelhos de comunicação que têm como base a tecnologia digital e comunica obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais.

No Brasil, em 2018, 140 milhões de pessoas, 66% da população nacional, utilizaram as redes sociais. Desses, 130 milhões (61%) acessaram as redes por dispositivos móveis¹⁸. Esses dados mostram a inserção da sociedade brasileira na cultura

¹⁷ De acordo com os autores: “este livro é fruto de cerca de cinco anos de atuação acadêmica do Grupo de Pesquisa de Mídia e Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq e do Laboratório de Mídia e Conhecimento (LabMídia) no campus de Araranguá da mesma universidade e seus parceiros. Entre estes parceiros cabe destacar o Laboratório de Educação da Distância (LED) do Programa de Pós-graduação de Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) da UFSC e o Laboratório de Educação Inclusiva (LEdi) da UDESC. Este trabalho resgata, sistematiza e reflete sobre conceitos e projetos de extensão e pesquisa em mídias digitais, redes sociais e educação em rede realizados pelo grupo” (SOUZA; GIGLIO, 2015, p. 8).

¹⁸ TECHTUDO. Conheça as redes sociais mais usadas no Brasil e no Mundo em 2018. 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/02/conheca-as-redes-sociais-mais-usadas-no-brasil-e-no-mundo-em-2018.ghtml>. Acesso em: 24 nov. 2019.

digital e confirma que cada vez mais compartilhamos a realidade através do espaço digital. São tecnologias da informação e da comunicação presentes em nosso cotidiano, literalmente em nossas mãos quando utilizamos os smartphones (celulares com múltiplas funções). Por causa dessa tecnologia digital temos uma nova cultura de vivência de mundo, a digital, com novas maneiras de relacionamento utilizando as redes sociais virtuais: como o Twitter, o Whatsapp, o Facebook, o Instagram, o You Tube.

Nesta perspectiva, ao pensar os novos espaços possibilitados pela tecnologia digital, Pierre Lévy (2000) chamou *de ciberespaço* o espaço não físico criado por sistema de computadores no qual as pessoas podem se comunicar umas com as outras e realizar tarefas analogamente ao espaço físico. E explica que a *cibercultura*, que no decorrer do texto chamaremos de cultura digital, origina-se “das práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2000, p.17). Isto posto, ao propormos pensar com o estudante maneiras de reconhecer e entender as narrativas constitutivas das variadas representações da História, surgem reflexões sobre como os estudantes buscam as informações nas mídias digitais para a construção do seu conhecimento histórico. E até que ponto, neste contexto, a fala do professor e o livro didático ainda desperta o interesse dos estudantes em meio a passagem da tradição impressa para a digital.

Ainda, neste contexto de transição. Lucchesi (2014,) ao falar sobre a História digital, observa que a adjetivação da História pelo digital não possui uma definição clara, porém essa não delimitação é coerente com o momento transitório da cultura impressa para digital. De todo modo, de acordo a autora, a adjetivação da História pelo digital remete às formas de expressão e aos registros históricos vinculados às novas tecnologias de informação e de comunicação, as quais, neste trabalho, relacionamos com as mídias digitais e toda cultura (digital) a partir dela desenvolvida.

1.2 A escola como lugar de encontro das representações sobre o passado

Como afirmamos anteriormente, ao refletirmos sobre o papel da internet e das mídias digitais no processo de construção do conhecimento histórico, ao pensarmos a História, enquanto disciplina escolar, em consonância com atuais demandas sociais e as políticas públicas para a educação, vislumbramos as representações do passado difundidas na internet como possibilidade didática para aprendizagem histórica em sala de aula. Por isso, ao levarmos em conta a infraestrutura da escola que atuamos, suscitou

a questão de como se apropriar das representações do passado difundidas nas mídias digitais para construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Com este intento, neste tópico, apresentaremos a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Cláudio Martins (EEMTI), inserida na política de implementação do projeto Escola de Tempo Integral do governo do Ceará em sua organização e infraestrutura, para depois centrarmos a discussão em como alguns dos seus estudantes interagem com a informação sobre a História nas mídias digitais para a construção do conhecimento histórico. Ou seja, procuraremos aqui analisar a escola e compreender como o discente interage com as informações sobre a História na internet e com as narrativas sobre a História produzidas em sala de aula para discorrermos sobre as possibilidades de diálogo satisfatório da História, como disciplina escolar, com a cultura digital presente em nosso dia a dia.

Nessa perspectiva, é importante ressaltarmos o período transitório que passa a instituição escolar na qual atuamos há cinco anos: em 2019, a modalidade de Escola de Ensino Fundamental e Médio deu lugar à modalidade de Escola de Ensino Médio de Tempo Integral¹⁹. A EEMTI Cláudio Martins, situada em Fortaleza, no bairro Monte Castelo, é uma escola pública hierarquicamente subordinada à Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor I).

Em período de transição do tempo parcial para o integral, o ano letivo de 2019 foi iniciado com 461 alunos matriculados e distribuídos em 14 turmas²⁰. Estas foram organizadas da seguinte maneira: três turmas de primeiro ano regular em tempo integral, inseridas este ano nesta modalidade de ensino, e o restante das turmas regulares em tempo parcial: três turmas de segundo ano pela manhã e três à tarde; três turmas de terceiro ano pela manhã e duas à tarde. Paulatinamente, em três anos, à medida que os alunos mudarem de nível de ensino, todas as turmas da escola serão regulares de tempo integral.

A implementação da modalidade de Ensino de Tempo Integral, com jornada diária de 9 horas, trouxe novos desafios à gestão escolar, ao corpo docente e ao corpo discente, pois alterou toda a dinâmica da escola. Por exemplo, sem que houvesse mudança na estrutura física, em 2019, os alunos do primeiro ano, por estudar em tempo integral,

¹⁹ De acordo com portal do governo do estado do Ceará, em 2019, a rede pública estadual de ensino conta com 35% das suas unidades em tempo integral. São 130 escolas regulares com esta modalidade de ensino, as quais se somam as 122 Escolas Estaduais de Educação Profissional que ofertam, ao mesmo tempo, Ensino Médio e cursos técnicos. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/08/30/mais-de-400-mil-estudantes-sao-beneficiados-com-modernizacao-estrutural-das-escolas-cearenses/>. Acesso em: 27 out. 2019.

²⁰ Dados obtidos junto à gestão da escola.

passaram a almoçar na escola necessitando assim de refeitório para o almoço, local de descanso e banho²¹. Em 2020, além dos primeiros, também os segundos anos. Já, em 2021, todos os alunos do ensino médio necessitarão da estrutura física adequada para o bom funcionamento da modalidade de Ensino de Tempo Integral. A gestão vai adaptando os espaços para atender as demandas enquanto as promessas de reforma da escola não se concretizam.

Aos professores a implementação do ensino de tempo integral acarretou em redução da oferta de turmas para lecionar sua disciplina, o que leva à redução da carga horária para o exercício da disciplina escolar de formação. Contudo, essa carga horária pode ser preenchida por atividades eletivas que compõem a parte flexível do currículo das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral. Currículo que visa uma educação integral além do campo formativo do estudante, pois busca o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico através de atividades interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem as potencialidades dos estudantes (SEDUC, 2016).

A implementação desse projeto Escola em Tempo Integral teve início em 2016 focado em escolas com baixo índice de aprovação e com menos de 60% de ocupação das vagas. Entretanto, a partir de 2017, os critérios foram alterados pela lei nº 16. 287/2017²² que instituiu a implantação de Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio como política pública no Ceará. Esta política tem como base a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que almeja oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Já as dimensões pedagógicas desta política estabelecem a implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, além do currículo flexível que ofereça itinerários formativos diversificados em diálogo com o projeto de vida de cada estudante. São essas dimensões pedagógicas que norteiam as Atividades Eletivas da parte flexível do currículo. O estudante, ao longo do ensino médio, deve cursar 30 eletivas de 40 horas, perfazendo 1.200 horas. Mendes ²³(2019) aponta três finalidades do projeto Escola em

²¹ O pátio da escola foi adaptado para servir de refeitório, assim como a sala de vídeo para ser lugar de descanso após almoço. Os dois banheiros ainda não foram reformados, constando apenas um boxe para banho. A sala de leitura, quadra esportiva e o laboratório de informática são os outros lugares utilizados pelos estudantes no intervalo para almoço.

²² Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

²³ Cf. SAMPAIO, Julliana. Rogers Mendes destaca experiência do Ceará com o tempo integral na Câmara dos Deputados. SEDUC. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/04/23/rogers-mendes-destaca-experiencia-do-ceara-com-o-tempo-integral-na-camara-dos-deputados/>. Acesso em: 30 out. 2019.

Tempo Integral: a potencialização do sucesso acadêmico de cada aluno, a promoção da equidade educacional e ser parte da estratégia de proteção social.

A respeito da EEMTI Cláudio Martins, a gestão da escola não soube responder o porquê da escolha da instituição para integrar o projeto. Ao consultarmos o site da SEDUC, as premissas para seleção das escolas não esclareceram essa dúvida, pois não condizem com a estrutura da escola no que se refere ao espaço físico necessário para implementação do projeto²⁴. O certo é que a comunidade escolar espera os investimentos para adequar o espaço físico da escola às necessidades do tempo integral. Atualmente, a escola possui nove salas para aula, laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra de esportes, bibliotecas, sala de leitura e internet com banda larga.

Porém, apesar de a escola possuir acesso à internet, nas salas de aulas não há possibilidade de conexão. E a rede pública estadual de ensino do Ceará, devido a uma lei estadual de 2008, proíbe o aluno fazer uso de celular e similares durante o horário das aulas²⁵. Tal prática é considerada ato de indisciplina e o estudante pode ser encaminhado à coordenação. A lei não cita o uso de celular e similares para fins pedagógicos. Logo, para o professor fazer uso das mídias digitais como ferramenta pedagógica teria que agendar o laboratório de informática. No ano letivo de 2019, constatamos, junto ao professor responsável, que a internet do laboratório de informática não suporta o uso de todos computadores conectados concomitantemente.

Diante dessas limitações, para trabalharmos com representações do passado difundidas nas mídias digitais nas aulas de História, com turmas entre 30 a 35 alunos, teríamos que encontrar outros meios que não fosse o uso de todos os computadores do laboratório de informática ou da estrutura da escola para acesso à internet em sala de aula. Uma opção seria baixar o conteúdo da internet para mostrarmos em sala através dos projetores que a escola disponibiliza. Portanto, a dificuldade de darmos uma aula conectados ao *ciberespaço* é o motivo de pensarmos na elaboração de um produto didático que aborde o uso das mídias digitais online, mas que não necessite, na hora da

²⁴ “A partir de 2017, foram definidas as seguintes premissas para escolher as escolas elegíveis para conversão em tempo integral: Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social. Escolas potenciais. Conversão ano a ano. Professores. Salas disponíveis. Modelos de simulação. Priorização. Distância de migração. Investimento na conversão”. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 30 out. 2019.

²⁵ LEI Nº 14.146, DE 25.06.08 (D.O. DE 30.06.08). Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14146.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

aula, do acesso à internet. Pois não há necessidade de estar conectado à internet para as representações do passado, difundidas nos meios digitais, fazerem parte da aula de História em sala de aula.

Quando o estudante questiona a construção do conhecimento histórico a partir das experiências sobre passado que ele adquire através das informações extraídas da cultura digital, essas representações do passado se fazem presentes em sua vida e, por consequência, no fazer História escolar. De tal modo que, ao lecionarmos a disciplina de História em dez das catorze turmas da EEMTI Cláudio Martins, notamos explicitamente o interesse de alguns alunos sobre como História digital dialoga com a História escolar.

Nesse sentido, observando o interesse de alguns alunos e pensando como seria importante a apropriação dessas representações do passado para aprendizagem em sala de aula, fizemos um questionário qualitativo com o objetivo de compreendermos como o estudante interage com as informações da internet através das mídias digitais. Assim, após observações feitas durante as aulas, foram escolhidas as turmas nas quais haviam mais discussões sobre o tema: primeiros anos A e B, segundos anos A e B do ano letivo de 2019. Ressaltamos que todos dessas turmas tinham conhecimento do tema de nossa pesquisa no curso de mestrado, o que facilitou a explicação do motivo de estarmos aplicando o questionário.

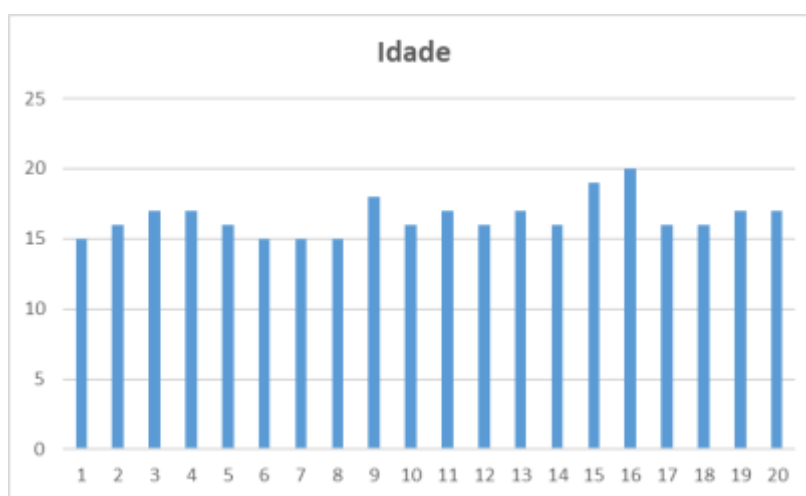
Desse modo, em cada turma, elucidamos que o questionário era para sabermos como eles buscavam e interagiam com informações sobre a História existentes na internet. Para isso, pedimos que aqueles que se interessavam sobre o tema e interagiam com essas informações através das mídias digitais assinassem uma lista se prontificando a nos ajudar. Além da seleção das turmas, não houve a escolha de nenhum aluno para que respondesse o questionário, ainda foi explicado que não precisava nominar o questionário para que eles se sentissem mais confortáveis em suas respostas.

O objetivo do questionário não é exaurir o tema ou fazer um levantamento total dos alunos da escola, mas, ao analisar como se dá a interação da informação sobre a História na internet e da sala de aula, nortear a escolha do nosso produto didático. Por isso foi ressaltado que as informações sobre a História que eles buscavam não precisavam ser obrigatoriamente sobre os conteúdos discutidos em sala. De acordo com a lista de assinatura, foram chamados grupos com quatro alunos por vez para preenchimento do questionário na biblioteca da escola.

1.3 Como os estudantes interagem com informações sobre História nas mídias digitais

Para termos uma amostra das formas como os estudantes interagem com as informações sobre a História propagada na internet pelas mídias digitais, foram analisados vinte questionários respondidos por alunos dos primeiros e segundos anos do ensino médio. São alunos com média de idade de 16,5 anos, uma faixa etária que vai dos 15 aos 20 anos.

Gráfico 1 – Idade



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

São jovens que estão expandindo seus horizontes e visão de mundo, por isso, no decorrer das aulas de História, nos preocupamos com o exercício da comunicação, pois, em um diálogo de saberes, sempre há busca do vocabulário mais acessível à aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes, apresentamos palavras desconhecidas aos jovens de quinze e dezesseis anos em nossas aulas. Outras vezes, notamos a dinâmica da aula mudar de acordo com o vocabulário da turma.

Desse modo, ao ensinar História em sala de aula, procuramos compreender como o aluno amplia o seu vocabulário e o seu horizonte sobre as representações do passado. Se para tal compreensão, consideramos fundamental conhecer os meios nos quais ele busca a informação, nada mais plausível do que começarmos esta busca pelo seu hábito de leitura para depois indagarmos sobre a frequência de utilização das mídias digitais e os meios que eles utilizam para o acesso à internet. Então, com que frequência leem livros esses estudantes que buscam sobre a História na internet?

Gráfico 2 – Hábito de leitura



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Como podemos observar pelo gráfico acima, a maioria mantém o hábito frequente de leitura. No cotidiano da escola, notamos que, apesar de estes jovens terem um contato intenso com a cultura digital, o livro físico ainda está inserido no processo de busca de informação e experiência para que eles interpretem o mundo em que vivem. Ou seja, para este grupo que demonstra o interesse de buscar informações sobre a História na internet não há desvalorização do livro físico.

São estudantes que, várias vezes ao dia (65%) ou diariamente (35%), entram em contato com as mídias digitais. Utilizam principalmente o smartphone para o acesso à internet: dos 85% que utilizam smartphone, 15% ainda usam o computador da escola. Já os 15% que não utilizam o smartphone estão inseridos no grupo de 55% dos estudantes que usam o computador ou notebook em casa. Esclarecemos que na questão sobre os meios utilizados para o acesso à internet, o estudante poderia marcar mais de uma alternativa.

Dessa forma, nas três primeiras questões foram apresentados os meios utilizados pelo estudante para ampliar sua percepção de mundo, sem especificarmos que a leitura do livro e o uso da internet eram ou não, exclusivamente, para pesquisar sobre a História. Entretanto, na questão subsequente a essas, foi realizada uma pergunta aberta para que os estudantes listassem os sites ou canais do You Tube que eles mais utilizavam para estudar História. Com as repostas dos estudantes, elaboramos uma tabela por ordem da quantidade de vezes que o site ou canal do You Tube foi lembrado, para depois observarmos quem é o responsável, o alcance e a proposta:

Tabela 1– Canais ou sites mais lembrados pelos estudantes em 2019

Mais Lembrados	Site ou Canal do You Tube	Lembrado em pergunta aberta:
1°	Canal Nostalgia	Em quinze (15) questionários
2°	Brasil Escola (Escola Brasil)*	Em sete (7) questionários
3°	Você Sabia?	Em seis (6) questionários
4°	Fatos Desconhecidos	Em cinco (5) questionários
4°	InfoEscola	Em cinco (5) questionários
5°	Débora Aladim	Em três (4) questionários
6°	Descomplica	Em dois (2) questionários
7°	History Channel	Em dois (2) questionários
8°	<i>Discovery Channel</i> , Educa Mais, Hoje na Segunda Guerra Mundial, Ideias Radicais, Mamãe Falei, Meteoros, Nerdologia, Paulo Kógos, Rabiscando, Stoodi e Vamos falar de História	Estes foram lembrados uma única vez nos diversos questionários.

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

O Canal Nostalgia²⁶, com mais de doze milhões de inscritos, foi o mais lembrado, 75% dos estudantes citaram o canal como fonte de informação sobre História. No cotidiano da escola, esse canal nos foi indicado várias vezes pelos estudantes. O canal voltado ao entretenimento é produzido pelo *youtuber*²⁷ Felipe Castanhari. Segundo Medeiros e Rocha (2018), o autor não possui formação docente, e, inicialmente, produzia vídeos somente sobre a cultura popular, mas, com o decorrer do tempo, passou a produzir vídeos sobre assuntos políticos e temas históricos.

Já o site mais lembrado pelos estudantes foi o Brasil Escola da rede Omnia, empresa privada da cidade de Goiânia que administra portais de educação no Brasil. De acordo com o site da empresa²⁸, o Brasil Escola registra mais de 15 milhões de acessos por mês e disponibiliza material variado aos visitantes: textos com conteúdo para o ensino fundamental e médio, notícias de vestibular e ENEM, simulados, vídeos, etc.

O canal do You Tube Você Sabia?, com mais de 24 milhões de inscritos, foi o terceiro mais lembrado pelos estudantes. Segundo seus criadores Lukas Marques e

²⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCH2VZQBLFTOp6I_qgnBJCuQ. Acesso em: 30 out. 2019.

²⁷ Termo que de acordo com o Dicionário Oxford, significa “um usuário frequente do site de compartilhamento de vídeos You Tube, especialmente alguém que produz e aparece em vídeos no site” Disponível em: <https://www.lexico.com/en/definition/youtuber>. Acesso em: 30 out. 2019.

²⁸ Disponível em <https://www.redeomnia.com/>. Acesso em: 30 out. 2019.

Daniel Molo²⁹, o canal, voltado ao entretenimento, busca reunir as melhores curiosidades, histórias e fatos interessantes do mundo.

Já o canal Fatos Desconhecidos³⁰ e o site InfoEscola foram lembrados em cinco questionários cada. O primeiro é voltado para o entretenimento ao trazer curiosidades em diversos temas: internet, filmes, história, alimentação e saúde. Surgiu em 2010 como página no Facebook, para em 2014 surgir o canal no You Tube que atualmente possui mais de 12,5 milhões de inscritos. Ao acessarmos o canal, não encontramos referência aos responsáveis pelo mesmo. Já o site InfoEscola, com uma proposta parecida com o site Brasil Escola, traz conteúdos escolares das diversas disciplinas, além de exercícios para serem resolvidos pelos estudantes.

Lembrado em quatro questionários, o canal da estudante de História da UFMG Débora Aladim³¹, tem mais de 2 milhões de inscritos. Diferente de outros *youtubers* citados, que buscam o entretenimento em geral, os vídeos de Débora são focados em aulas de História para quem almeja passar em vestibulares. Da mesma forma, o canal Descomplica³², com quase três milhões de inscritos, oferece cursos online para estudantes que queiram aprovação nos vestibulares do país. Além dos vídeos postados na plataforma do You Tube, Descomplica é uma empresa de educação digital que oferece cursos de graduação e pós-graduação a distância. Assim como a Descomplica, foi lembrado em dois questionários o canal *History Channel*³³ da rede de televisão por assinatura norte-americana que apresenta conteúdos sobre História. Foram lembrados, uma única vez, diversos canais com perfis similares aos que já foram apresentados aqui: canais de empresa da área de educação, de empresa voltada ao entretenimento e canais pessoais com objetivo de difusão de ideias filosóficas e políticas.

Logo, podemos observar, através de uma análise dos sites e canais (Tabela 1), que o estudante busca a informação sobre a História ao mesmo tempo em que procura o entretenimento. Por exemplo, o canal Nostalgia, lembrado por 75% dos estudantes que responderam ao questionário, aborda temas da História de forma lúdica, o apresentador narra a História mesclando representações sobre o passado com animações, documentários e filmes. Utilizando de uma narrativa com muita informação linear,

²⁹Disponível em: <https://www.youtube.com/user/vcsabiavideos/about>. Acesso em: 30 out. 2019.

³⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/user/fatosdesconhecidos/about> e <http://criadoresid.com/canal/fatos-desconhecidos/>. Acesso em: 30 out. 2019.

³¹Disponível em: <https://www.youtube.com/user/deboraaladim/about>. Acesso em: 30 out. 2019.

³²Disponível em: <https://descomplica.com.br/sobre/quem-somos/>. Acesso em: 30 out. 2019.

³³Disponível em: <https://www.youtube.com/user/HistoryBrasil/featured>. Acesso em: 30 out. 2019.

simples, pautada em acontecimentos espetaculares e que, às vezes, aparenta não ter preocupação com a veracidade do que é falado.

Já os *sites* especializados em educação, como o Brasil Escola e o InfoEscola, apresentam resumos de conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Os resumos que verificamos de ambos os *sites* foram assinados por graduados em História e alguns apresentavam as referências bibliográficas da pesquisa. Contudo, quando analisamos a lista dos *sites* ou dos canais de *You Tube* mais utilizados para pesquisar sobre História, percebemos que a informação pode chegar ao estudante tanto através de uma grande empresa como a partir da iniciativa pessoal de alguém que queira compartilhar o seu conhecimento ou ideia sobre determinado assunto. Aparentemente, não há um filtro quanto a origem da informação que é recebida, pois notamos uma variedade de interlocutores: canais de entretenimento, canal de opinião pessoal sobre variados temas, de empresas voltadas à educação e canais com temáticas políticas.

Nesse sentido, observamos que a interação do estudante com a informação sobre a História pode ser movida pela sua necessidade de revisar um conteúdo antes da prova ou por sua curiosidade sobre determinado assunto ou tema que acaba recorrendo à História para fundamentação retórica. Nota-se também uma busca por informação na forma de entretenimento que nos leva a pensar sobre quais seriam as representações da História que despertam mais interesse nos alunos. A sala de aula com o professor e o livro didático seria menos agradável do que os conteúdos dos vídeos no *You Tube*?

A quinta questão³⁴ visou observar o interesse dos estudantes pela História que aparece nos livros escolares, falas dos professores, fala dos outros adultos (pais, avós), fala das redes sociais, museus e lugares históricos, documentários na televisão, *sites*, *blogs* de História na internet, documentos e outros vestígios, filmes, novelas e minisséries. Foram dez alternativas para serem classificadas entre “Pouco”, “Gosto” e “Gosto Muito”. Vejamos a tabela com os resultados de acordo com o número de alunos e porcentagem:

Tabela 2 – Interesse sobre as diferentes narrativas da História

³⁴ A quinta, sexta e sétima questões foram adaptadas do questionário aplicado por Fernandes (2016) em sua pesquisa sobre as concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do ensino médio.

Gosto mais da História que aparece nos:	Pouco	Gosto	Gosto Muito
	Alunos (%)	Alunos (%)	Alunos (%)
a) livros escolares	2 (10%)	13 (65%)	5 (25%)
b) falas dos professores	2 (10%)	11 (55%)	7 (35%)
c) fala dos outros adultos (pais, avós)	8 (40%)	9 (45%)	3 (15%)
d) fala das redes sociais	7 (35%)	8 (40%)	5 (25%)
e) museus e lugares históricos	2 (10%)	5 (25%)	13 (65%)
f) documentários na televisão	1 (5%)	9 (45%)	10 (50%)
g) sites, blogs de História na internet	2 (10%)	12 (60%)	6 (30%)
h) documentos e outros vestígios	4 (20%)	7 (35%)	9 (45%)
i) Filmes	-	7 (35%)	13 (65%)
j) novelas e minisséries	8 (40%)	7 (35%)	5 (25%)

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Ao analisarmos as respostas que tratam a forma da História que o aluno mais gosta, constatamos uma grande satisfação desses por variadas narrativas da História, o que mostra que, para os estudantes, diversas representações da História são agradáveis: a história que aparece nos livros escolares, nas falas dos professores; museus e lugares histórico; sites, blogs de História na internet; documentos e outros vestígios; filmes, documentários na televisão; novelas e minisséries são de boa aceitação. Deduzimos isso, pois, ao considerarmos o somatório das opções “gosto” e “gosto muito”, essas formas de representação da História variaram de 80% a 100% de contentamento. Por outro lado, a fala dos outros adultos (pais, avós) e das redes sociais apresentam uma rejeição de 40% e 35% respectivamente.

Desse modo, ao pensarmos a aprendizagem do conhecimento histórico, a boa aceitação da fala do professor e do livro didático demonstra que a História escolar consegue ir ao encontro dos interesses dos educandos, mesmo sem a comodidade e a espetacularização presente nas outras narrativas da História. Entretanto, será que o estudante que acessa as múltiplas narrativas da História tem o mesmo olhar e confiabilidade sobre todas? Para refletirmos sobre essa indagação, a sexta questão foi pensada para verificarmos se o interesse correspondia à confiabilidade. Com as mesmas

dez alternativas da pergunta anterior, foi solicitado aos estudantes que indicassem o nível de confiança, entre três opções: “Pouco”, “Confio parcialmente” e “Confio”.

Tabela 3– Nível de confiabilidade sobre as diferentes narrativas da História

Confio mais da História que aparece nos:	Pouco	Confio parcialmente	Confio
	Alunos (%)	Alunos (%)	Alunos (%)
a) livros escolares	-	9 (45%)	11(55%)
b) falas dos professores	-	6 (30%)	14 (70%)
c) fala dos outros adultos (pais, avós)	5 (25%)	13 (65%)	2 (10%)
d) fala das redes sociais	9 (45%)	11 (55%)	-
e) museus e lugares históricos	-	1 (5%)	19 (95%)
f) documentários na televisão		12 (60%)	8 (40%)
g) sites, blogs de História na internet	3 (15%)	12 (60%)	5 (25%)
h) documentos e outros vestígios	-	5 (25%)	15 (75%)
i) Filmes	6 (30%)	10 (50%)	4 (20%)
j) novelas e minisséries	14 (70%)	4 (20%)	2 (10%)

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Ao examinar as respostas desta questão observamos que os alunos possuem o maior índice de confiança na História apresentada nos museus e lugares históricos, com 95% marcando a opção “confio” e 5% marcando a opção “confio parcialmente”. Neste ponto, deduzimos que o alto índice de interesse e confiabilidade dos estudantes pesquisados pode estar relacionado ao projeto de educação patrimonial desenvolvido pela área das Ciências Humanas da EEMTI Cláudio Martins. Desde 2016, a escola possibilita aos estudantes aulas de campo, levando-os aos museus e aos lugares históricos da cidade de Fortaleza.

Sobre a História escolar, percebemos que a confiança na fala do professor supera o interesse porque 70% dos estudantes marcaram a opção “confio” em relação a 35% que marcaram a opção “gosto muito”, e 30% marcaram a opção “confio parcialmente” em relação a 65% que marcaram a opção “gosto”. No somatório das opções “confio

parcialmente” e “confio” temos 100% e no somatório das opções “gosto” e “gosto muito” temos 90%. Ainda, esse interesse e confiabilidade superam levemente o interesse e a confiabilidade dedicada à narrativa histórica do livro didático, pois 55% dos estudantes marcaram a opção “confio” e 45% a opção “confio parcialmente”. Em relação ao interesse, 25% marcaram a opção “gosto muito” e 65% a opção “gosto”. Contudo, tal resultado nos mostra que a História escolar ainda desperta o interesse e a confiabilidade dos educandos. Isso fica mais evidente quando comparamos as outras narrativas da História, a fala dos professores e o livro escolar, tratando-se da opção “confio”, só ficou atrás das narrativas da história dos museus e lugares históricos (95%); e documentos e outros vestígios (75%).

Notamos em algumas alternativas disparidade em relação ao que provoca maior prazer e interesse nos estudantes e ao que transmite confiança. A maior inversão foi em relação aos filmes, pois, se agradava a 100% dos estudantes, ao considerarmos a somatória das opções “gosto” (35%) e “gosto muito” (65%), essa satisfação não refletia na confiança. No que diz respeito à confiança, 30% dos estudantes marcaram a opção “pouco”, 50% a opção “confio parcialmente” e 20% “confio”. De maneira menos acentuada a fala dos outros adultos (pais, avós), apesar de desagradar 40% dos estudantes que marcaram a opção “pouco”, referente ao interesse, tem a confiança de 75% dos estudantes no somatório das opções “confio parcialmente” e “confio”.

Já ao analisarmos a fala das redes sociais, constatamos um alto índice de desconfiança: 45% dos estudantes assinalaram que confiam pouco nas informações difundidas sobre a História nesta mídia digital e 55% assinalaram confiar parcialmente. Da mesma forma, 35% assinalaram gostar pouco da fala sobre História das redes sociais, tal índice fica um pouco abaixo dos 40% que assinalaram gostar pouco das falas sobre História que aparecem nas novelas e minisséries e dos 40% que gostam pouco da fala sobre História dos outros adultos (pais, avós). Por outro lado, os documentários na televisão e os sites, blogs de História na internet tiveram alto índice de aceitação e confiabilidade. No somatório das opções “gosto” e “gosto muito”, os documentários da televisão tiveram a confiança de 90% dos estudantes pesquisados (60% confiando parcialmente) e os sites, blogs de História na internet 85% da confiança (60% confiando parcialmente).

Diante da ampla rede de difusão do conhecimento histórico disponível na atualidade, consideramos positivo o interesse e a confiabilidade dos estudantes sobre a História escolar. Ainda, ao constatarmos que o estudante tem acesso diário às

informações provenientes da internet e, ao percebermos um grande interesse e confiabilidade no que é dito nas mídias digitais, principalmente, nos sites, blogs de História na internet, passamos a refletir sobre como poderíamos construir um diálogo entre essa narrativa da internet ao fazer História em sala de aula. Ao trazer para sala de aula a discussão sobre a História que é narrada no ciberespaço, ao ponderarmos o porquê de tal assunto estar em evidência nas mídias digitais, podemos lançar questionamentos e propor pesquisas ao estudante a partir da nossa atualidade.

Nessa perspectiva, conhecer gêneros históricos que despertam mais interesse aos estudantes é fundamental para alcançarmos tal intento. A sétima questão do questionário, com formato similar à quinta e à sexta questão, listou sete assuntos para que estudantes assinalassem se gostam “pouco”, “gosta” ou “gosta muito”. Essa questão não tem o objetivo de abranger todos os gêneros da História, mas nos dar uma ideia de qual perspectiva da História agrada mais estes estudantes que estão conectados às mídias digitais.

Os assuntos foram: a vida cotidiana das pessoas comuns; reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder; aventureiros e grandes descobridores; guerras e conflitos; culturas de diferentes países; revoluções e lutas populares; e a formação dos países.

Tabela 4 – Gênero da história que desperta mais interesse

Gosto mais de estudar a História do (a):	Pouco	Gosto	Gosto Muito
	Alunos (%)	Alunos (%)	Alunos (%)
a) A vida cotidiana das pessoas comuns	15 (75%)	2 (10%)	3 (15%)
b) Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	3 (15%)	7 (35%)	10 (50%)
c) Aventureiros e grandes descobridores	6 (30%)	6 (30%)	8 (40%)
d) Guerras e conflitos	1 (5%)	5 (25%)	14 (70%)
e) Culturas de diferentes países.	3 (15%)	8 (40%)	9 (45%)
f) Revoluções e lutas populares	1 (5%)	9 (45%)	10 (50%)
g) A formação dos países.	5 (25%)	7 (35%)	8 (40%)

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Ao observarmos a tabela percebemos que os dois principais gêneros históricos preferidos dos estudantes derivam da História dos acontecimentos: as guerras e conflitos, que no somatório das opções “gosto” (25%) e “gosto muito” (70%) chega a 95% de interesse, e, com mesmo 95% no somatório das opções “gosto” (45%) e “gosto muito” (50%), as revoluções e lutas populares. Podemos deduzir que o grande interesse pela História dos acontecimentos como as guerras e conflitos, revoluções e lutas populares provém da cultura histórica da nossa sociedade que mostra as transformações do passado ocasionadas por grandes conflitos. Isso ocorre tanto na escola, com a História cronológica de informações cumulativas, como na indústria cultural, com seus filmes sobre guerras e revoluções.

Da mesma forma, a História dos reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder; das culturas de diferentes países; dos aventureiros e grandes descobridores obtiveram um bom índice de interesse dos estudantes. Podemos supor que um bom índice de interesse a esses tipos de História se dê pelo papel das narrativas descritas nos documentários históricos, filmes, museus e lugares históricos e livros didáticos que acabam evidenciando a figura dos grandes personagens.

De outra forma, se os grandes acontecimentos têm um bom interesse dos estudantes que buscam informações sobre História na internet, a vida cotidiana das pessoas comuns não se mostrou muito interessante. Nas opções apresentadas, os estudantes assinalaram “pouco” 75%, “gosto” 10% e “gosto muito” 15%. Sobre este ponto, consideramos a História do cotidiano uma perspectiva do passado importante para que os alunos possam refletir sobre seus valores, suas práticas cotidianas e pensar até que ponto os seus anseios sobre trabalho, moradia, vestuário e alimentação se diferenciam do homem comum de outros tempos. Ou seja, pensar a História do homem comum poderia orientá-los sobre suas experiências e interpretações do tempo presente.

Entretanto, supomos que a falta de interesse sobre este tipo de História tem relação com o que já foi dito anteriormente: as diversas narrativas do passado não valorizam a História cotidiana das pessoas comuns, pois dão preferência às representações do passado enquadradas nos grandes acontecimentos narrados sob a perspectiva de personagens poderosos ou extraordinários. Dentro desse contexto, refletir e procurar meios para fazer com que o estudante se interesse pela História do cotidiano se mostra um desafio para o professor de História.

Se os *sites* e *blogs* de História na internet chamam a atenção do estudante, o que o motiva a se interessar sobre o assunto de determinada mídia? A resposta mais recorrente

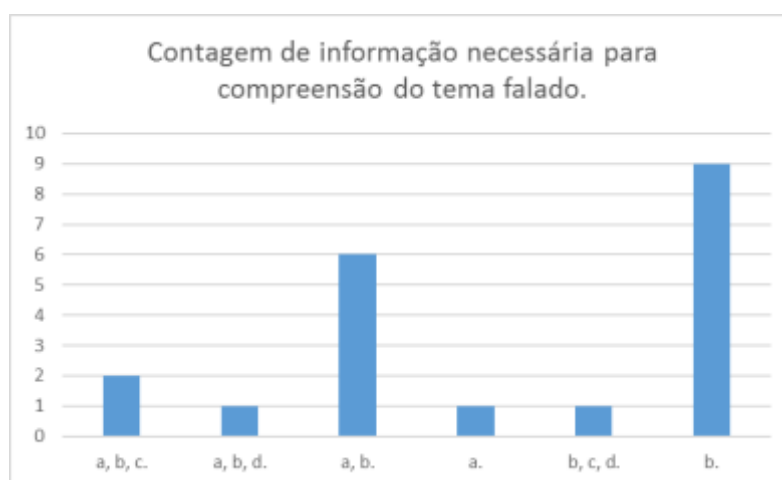
foi que o interesse se dava pela forma que o assunto era abordado. A curiosidade, a temática da mídia e a busca pelo conhecimento também foram mencionadas:

- “O jeito que é abordado o assunto.”
- “A forma como o assunto é explicado.”
- “A forma em que ela é contada e provas sobre determinado assunto.”
- “Coisas que me identifico, quem conta a história e como ela é contada.”
- “O tema em si, o jeito que se desenrola, etc.”
- “A curiosidade de saber mais sobre os acontecimentos passados.”
- “Acho legal os fatos apresentados e a curiosidade.”
- “A imparcialidade sobre o assunto, apresentando não só pontos de interesse algumas vezes de quem fala o tema.”

Inferre-se pelas respostas dos estudantes que a escolha da mídia para obter informação sobre a História passa pelo modo como é apresentado o tema que eles têm curiosidade. Ao relacionamos esta conclusão ao site mais acessado para pesquisa de informações sobre História na internet, o You Tube, especificamente o canal Nostalgia, percebemos a preferência do estudante por uma narrativa da História simples, mas reveladora de mistérios, espetacularizada e com pouca ou nenhuma análise crítica: seria a História dos acontecimentos utilizada como entretenimento.

Se a narrativa histórica em forma de espetáculo chama a atenção, a nona questão procura saber qual o tipo específico de informação que o estudante utiliza para compreensão do tema falado. Foram dadas quatro alternativas: a) nomes dos personagens históricos, b) os fatos (acontecimentos), c) os dados quantitativos e d) dados econômicos.

Gráfico 3 – Informação necessária para compreensão do tema falado



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Como podemos observar, somente um aluno não citou o fato (acontecimento) como ponto central para compreensão da informação sobre História. E 50% citaram os

nomes dos personagens para compreensão do que é dito em determinado tema. Essa resposta corrobora o que observamos nas aulas e o que vem se mostrando nesta pesquisa, o conhecimento histórico dos estudantes está pautado fortemente em uma noção da História metódica de caráter positivista: a confiança nos documentos e outros vestígios, o interesse sobre a História dos grandes acontecimentos e personagens.

Associamos essas características à ideia positivista da História no sentido que os historiadores considerados positivistas valorizavam as narrativas de acontecimentos extraordinários que envolviam grandes heróis³⁵. Assim, nesta perspectiva, a História se limitaria a uma descrição dos fatos sem nenhuma problematização sobre as razões que o levaram a existir, ao historiador caberia a seleção e o exame crítico dos documentos oficiais para o estabelecimento incontestável do fato. Sobre os fatos, sem desconsiderar as contribuições da escola metódica, Prost (2017) observa que:

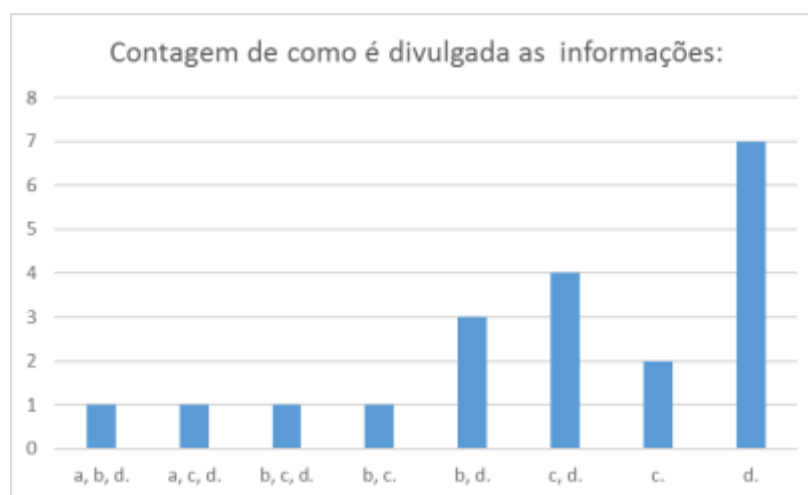
a história baseia-se em fatos e qualquer historiador tem obrigação de produzi-los para confirmar suas informações. A solidez do texto histórico, ou seja, sua admissibilidade científica, dependerá do esmero que tiver sido aplicado na construção dos fatos; portanto, o aprendizado do ofício incide, simultaneamente, sobre o método crítico, o conhecimento das fontes e a prática de questionamento. (PROST, 2017, p. 73)

Pela citação acima e as repostas dos estudantes ao questionário, podemos perceber a importância dos fatos (acontecimentos) para compreensão dos assuntos discutidos pela História. Por isso, consideramos significativa a ponderação, em sala de aula, com os estudantes sobre a construção de um fato histórico e observar que a sua importância está relacionada com as questões levantadas sobre o assunto pesquisado; que a História necessariamente não precisa ser sobre política nem ser exposta de maneira descritiva, com grandes heróis, embasado em documentos oficiais; e que devemos examinar, com o método crítico, uma maior variedade de evidências em busca de respostas aos questionamentos formulados pela sociedade em nosso tempo presente. De outra forma, no que se refere ao ensino e aprendizagem de História escolar, acreditamos que o exercício de questionamento sobre o passado deve ser voltado para compreensão da vida prática do estudante.

³⁵ Para uma melhor compreensão sobre a escola Metódica de caráter positivista indicamos REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

Feitas essas ponderações, ao seguirmos analisando como os estudantes lidam com as informações sobre História que eles têm acesso nas mídias digitais, também buscamos saber como é compartilhada essas informações para os colegas e outras pessoas. Por isso, em nossa pesquisa, procuramos saber como eles divulgam as informações encontradas nas mídias e para quem essas informações são divulgadas. A décima questão perguntou por quais meios as informações encontradas nas mídias digitais são divulgadas: a) Facebook; b) Instagram; c) WhatsApp; d) pessoalmente; e) outros, qual?

Gráfico 4 – Meio utilizado para divulgação das informações

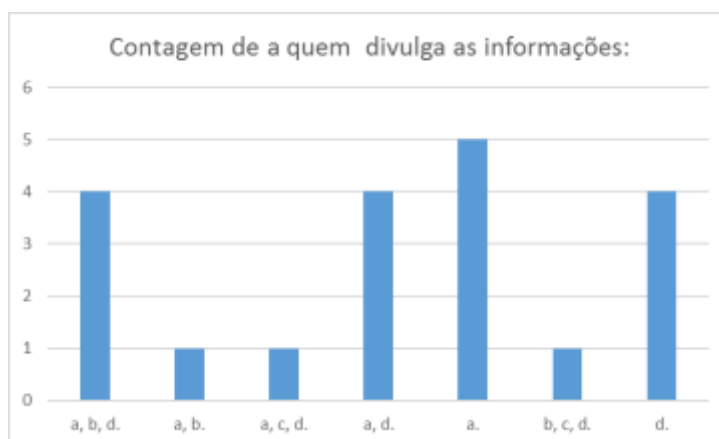


Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Dos estudantes pesquisados, 80% assinalaram divulgar as informações pessoalmente, desses, 35% só divulgam pessoalmente. Já o WhatsApp é utilizado por 60%, o Instagram 30% e o Facebook por somente 10% dos estudantes. Por esse resultado infere-se que, diante das várias possibilidades de troca de ideias, o diálogo presencial ainda é a prática comum de compartilhamento de informação.

Uma troca de conhecimento sobre a História para quem quiser saber. É o que demonstra a décima primeira questão que serviu para sabermos para quem estes estudantes divulgam as informações através das seguintes alternativas: a) amigos/colegas; b) familiares; c) professores d) para todos que têm a oportunidade de conversar; e) outros, quem?

Gráfico 5 – A quem se divulga as informações

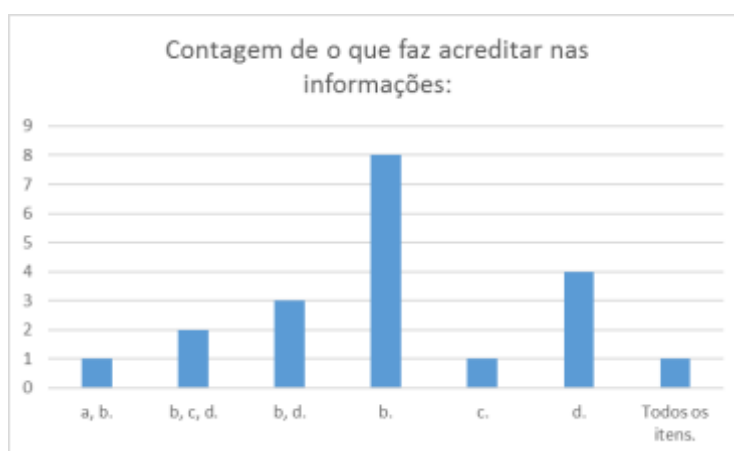


Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Observamos que 75% dos estudantes divulgam as informações para os amigos e colegas, 30% para os familiares, 10% para os professores, 70% para todos que têm a oportunidade de conversar. Assim, podemos deduzir que a troca de informações sobre a História é tratada com naturalidade nos variados meios de convivência dos estudantes, pois 70% falam o que sabem sobre determinado assunto a quem têm oportunidade de conversar.

Neste ponto, se existe uma troca fluente de informação, nos preocupamos em saber o que faz o estudante acreditar nas narrativas que tecem a História, por isso a décima segunda questão trouxe a seguinte pergunta: o que é importante para você acreditar nas informações que recebe? Foram dadas as seguintes alternativas: a) a pessoa que informa; b) as fontes apresentadas; c) os autores citados; d) os dados de pesquisa.

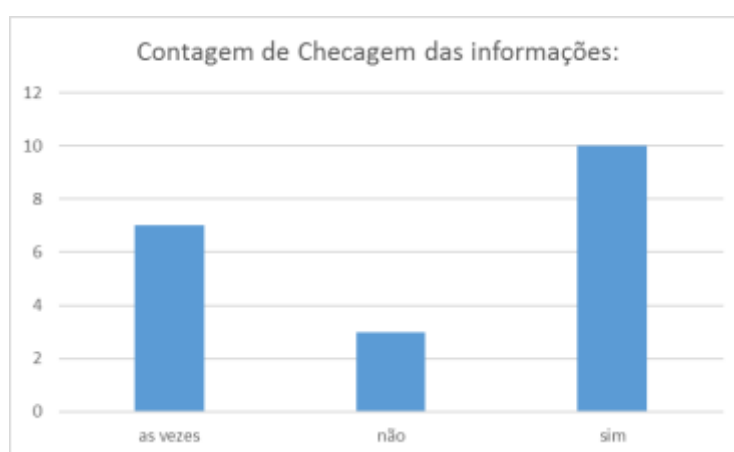
Gráfico 6 – O que é importante para acreditar nas informações



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Esta questão nos mostra que a maioria dos estudantes tem uma noção de como é feito o ofício do historiador, pois 70% assinalaram as fontes apresentadas como a mais importante para que eles acreditem em uma informação histórica. Dos 70%, 40% marcaram somente as fontes apresentadas como importante para dar respaldo à História recebida. Já 20% consideravam somente os dados de pesquisa e 15% os dados de pesquisa e as fontes apresentadas. Os mais desconfiados consideram todas as opções para dar credibilidade a uma informação. No entanto, para avaliar a credibilidade de uma informação é salutar conferirmos a narrativa construída pelas evidências mostradas pelas fontes. Por isso, na décima terceira questão, indagamos se os estudantes checavam as informações que recebiam.

Gráfico 7 – Checagem das informações



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Ao olharmos o gráfico, vemos que 50% dos estudantes sempre checam as informações que chegam a eles, 35% checam às vezes e, no somatório das duas opções, 85% dos estudantes conferem as informações que recebem. O hábito de checagem de informação é benéfico para identificarmos as notícias falsas que circulam nos meios digitais, o ideal seria que todos conferissem a informação antes de divulgá-las como se fosse verdade.

Do mesmo modo, tão importante quanto a checagem das informações é a maneira como é feita esta checagem. Se para os historiadores existe um método crítico de verificação das fontes históricas e o compromisso de fornecer referências para verificação das narrativas produzidas a partir dessas fontes, qual seria a maneira utilizada pelos estudantes para checagem das informações que recebem das mídias digitais? Vejamos algumas respostas deles a essa questão:

- “Vou ao *site* que a informação foi postada e checa com outros *sites* conhecidos”;
- “Procuro saber se o *site* que estou pesquisando é realmente confiável e se a pesquisa está realmente dizendo a verdade”;
- Normalmente pergunto ao professor;
- Indo atrás de livros, vários *sites* se dizem a mesma, autores, vídeos, etc.;
- Pesquisando a informação no *Google* e conferindo em vários *sites*;
- Procurando em outras mídias;
- Procuo fontes concretas e confiáveis;
- Procuo explorar o tema em várias fontes, buscando compreender todos os pontos de vista para desenvolver o meu. Conferindo todos os jornais para ver mudanças ou confirmo o que foi visto digitalmente;
- Procurando em diversos *sites* de pesquisa sobre essa informação e conferindo alguns canais para ter a veracidade para assim poder passar a informação.

Observamos que a maioria pesquisa as informações na própria internet e utiliza a ferramenta de busca do Google para comparar as informações de um site com as de outro. Alguns perguntam ao professor e verificam a informação no livro didático. Porém, a referência para dar credibilidade a uma informação em determinada mídia, para a maioria dos estudantes, é a comparação sobre o assunto em outra mídia digital. Apesar de confiarem nas narrativas do professor e do livro didático, poucos relataram recorrer a esses meios para verificar a informação recebida. Assim, a veracidade seria o consenso no que foi dito nos vários meios de difusão da História digital. Tal conclusão corrobora a nossa perspectiva de fazer, nas aulas, um diálogo entre as narrativas da História encontradas nas mídias digitais com a História escolar.

Dessa forma, motivado pelas provocações criadas pelos revisionismos encontrados nas redes sociais, pensamos como o estudante interage com as informações sobre a História encontrada nas mídias digitais e como essa informação leva a narrativas que criam uma representação do passado que afeta o conhecimento histórico do educando. Com um grande número de informações, a mídia digital apresenta uma paisagem que permite uma visão mais ampla, mas nem sempre com objetivo de aprendizagem.

Por isso, além de conferir a veracidade da informação histórica, queremos destacar criticamente as diferentes finalidades de cada narrativa que colabora para construção do conhecimento histórico. A História, como disciplina escolar, apesar de poder gerar

encantamento (e, nesse sentido, também entretenimento, pensando aqui na percepção da beleza da descoberta, do aprender) no processo de aprendizagem histórica, não pode ter o mesmo grau de espetacularização de um tema exposto em um vídeo no *You Tube*, pois o propósito de uma aula de História não é simplesmente a exposição teatral descomprometida do conteúdo, existem objetivos previamente planejados que visam o desenvolvimento, por exemplo, da capacidade do estudante de identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar acontecimentos e conceitos históricos. Os fins de cada representação da História são distintos, porém o diálogo entre elas pode aproximar ainda mais a História escolar aos interesses cotidiano do aluno.

1.4 A aprendizagem histórica entre o entretenimento e a problematização

Nessa perspectiva, até que ponto a História, como disciplina escolar, pode preparar os estudantes para compreender as múltiplas representações do passado (das experiências do homem no tempo) existentes em nossa época? Quais os riscos quando a consciência histórica³⁶ de um jovem, orientado por sua vivência de mundo, é ampliada por representações duvidosas do passado? Essas reflexões são necessárias no diálogo da História derivada dos meios de comunicação com a História escolar que visa, por exemplo, trabalhar conceitos relacionados aos direitos humanos e à cidadania.

No que se refere ao desenvolvimento do educando, entendemos a internet como uma relevante ferramenta para o processo de aprendizagem histórica. Mesmo que ela não seja utilizada em sala de aula, os educandos incorporam ao conhecimento as informações oriundas das mídias digitais. Por ela, os diversos processos (políticos, sociais, ambientais e culturais) nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos são percebidos. Dessa maneira, ao olharmos para vivência de mundo do educando, consideramos as informações que vão além do espaço físico da escola para construção do conhecimento, a cultura digital potencializa as relações humanas através da linguagem, dos signos, da memória.

Sobre a relação da internet com o ensino de História, ao aplicarmos o questionário aos estudantes observamos que, como exceção de quando se estuda para prova, a

³⁶ De maneira geral, a partir do conceito de Rüsen (2001), tratamos como consciência histórica o trabalho intelectual do ser humano de utilizar as experiências no tempo, do passado, para interpretação do presente e orientação para futuro. São operações mentais que podem orientar, intencionalmente, a vida prática no tempo. Essas experiências são correlacionadas através da narrativa que representa a experiência do passado no presente. Aprofundaremos em tal discussão no segundo capítulo desta dissertação.

interação desses com as informações sobre História proveniente da internet se dá na busca de entretenimento. Através das mídias digitais, os estudantes acessam uma História cujo objetivo é entreter e não ensinar. Embora o entretenimento possa trazer ensinamentos, esses podem diferir do que é proposto no ensino formal. São narrativas apresentadas de forma divertida, simples, lançam curiosidades e vendem as respostas, na maioria das vezes, com o foco nos grandes acontecimentos e personagens. No lugar da problematização e do olhar crítico sobre o passado, a curiosidade e o mistério dão o tom das narrativas dos principais meios de informação sobre História mais lembrados pelos estudantes. Uma história que pode ser consumida de forma acrítica por grandes audiências.

Neste ponto, consideramos pertinentes as reflexões feitas por Liddington (2018, p. 43-46) sobre a História pública: em diálogo com os apontamentos do sociólogo frankfurtiano Jürgen Habermas, que, embora tenha reconhecido, posteriormente, a capacidade de resistência dos públicos mais pluralistas, criticou a cultura de massas e a formação de “um público massivo de consumidores culturais” cuja receptividade é pública, mas acrítica nas décadas finais do século XX. Liddington (2018) observa que este autor:

nos ajuda a reavaliar o que “história pública” pode significar – em termos de como o senso público a respeito de seus próprios passados pode ser consumido ativamente e debatido criticamente. (...) fazer parte de um público ativo ou simplesmente um “pseudopúblico” plebiscitário: participantes reais ou apenas consumidores de história privatizados (LIDDINGTON, 2018, p. 45).

Logo, ao ponderarmos sobre um público ativo, associamos as reflexões de Liddington (2018) com a capacidade de autonomia crítica que é esperada no processo de aprendizagem Histórica do cidadão que consome as narrativas sobre o passado para construção do conhecimento que serve para orientação da sua vida prática. E, como já foi dito neste trabalho, é uma finalidade do ensino escolar a formação de jovens cidadãos com pensamento crítico e autônomo (BNCC, 2018, p. 463).

De outra forma, percebemos, ao examinarmos as informações consideradas mais interessantes, que as múltiplas narrativas da História tecem representações do passado focadas nos grandes personagens políticos: ditadores, reis e heróis; nos grandes acontecimentos: guerras e revoluções. Uma vivência de mundo que não condiz com o homem comum e, aparentemente, distante da realidade em que o estudante da escola pública está inserido. Porém, propomos aqui incentivar que este, ao exercitar olhar sobre

essas representações do passado visualize as diferentes perspectivas sobre os acontecimentos retratados.

Ainda, devido ao questionário, constatamos que, apesar de acessar uma variedade de interlocutores e interagir com uma ampla diversidade de representações sobre o passado, o estudante valoriza e confia na História escolar. História que tem como referência o conhecimento construído com base no método da pesquisa histórica. Por isso, ao fazer História em sala de aula, exercitar os diferentes olhares possíveis sobre uma narrativa que compõe uma representação do passado podemos contribuir para uma aprendizagem articulada às demandas sociais da atualidade. Prepararíamos o estudante para entender que as múltiplas representações sobre a História, cada uma em sua maneira, transformam um passado complexo em compreensível para sociedade do nosso tempo.

Gaddis (2003) ao retratar o historiador como um observador, reflete que este não pode recuperar o passado, retornar no tempo como em um experimento de laboratório, só representá-lo. Só pode retratar o passado como uma paisagem próxima ou distante. E ao ter contato com essa paisagem vivencia através do outro o que não pode experimentar diretamente, porém ao superar o sentido imediato (familiar), amplia a visão. Para ele, o historiador ao ampliar a visão sobre a paisagem (o passado) ganha o sentido de identidade. Com este distanciamento, ao vislumbramos as paisagens da História, “compreendemos o quanto nos precedeu e como somos em importância em relação a isso. Aprendemos nosso lugar e nos damos conta que não é grande”. (GADDIS, 2003, p. 22).

Esse autor realiza um exercício de reflexão tendo como contexto o ofício do historiador e nos ensina que a História busca uma abstração, não uma descrição literal dos eventos ocorridos. Como um mapa, a História simplifica a realidade, ressaltando as feições de acordo com o que se deseja compreender e explicar ao ter como base a realidade das estruturas deixadas pelos acontecimentos passados. Ao transpormos essa perspectiva para História, como disciplina escolar, trazemos a reflexão para visão que o estudante tem sobre o passado, podemos questionar no processo de aprendizagem histórica o sentido de identidade que ele pode obter diante das várias representações do passado que ora pode se aproximar ou se distanciar da sua vivência de mundo.

Para esse intento, como já dito anteriormente, almejamos elaborar um produto didático, pautado no método histórico, que contribua para o desenvolvimento da habilidade do estudante de reconhecer e entender as diversas representações do passado contidas nas narrativas que ele consome ao interagir com as informações sobre História presente no seu cotidiano. Ou seja, como proposto na Base Nacional Comum Curricular

(2018), neste trabalho, pensaremos um produto didático que incentive no estudante o desenvolvimento da habilidade de identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (BNCC, 2018, p. 572).

Portanto, se inicialmente levantamos a questão de como se apropriar das representações do passado difundidas nas mídias digitais para o fazer a História em sala de aula, com análise das respostas do questionário passamos a considerar a maneira como o aluno consome as representações do passado como fundamental para alcançarmos as finalidades do ensino escolar no que diz respeito à preparação do cidadão para ter uma participação consciente e responsável na sociedade. Além do problema dos revisionismos históricos, as representações do passado difundidas nas mídias digitais apresentam-se como alerta para necessidade de trabalharmos o ensino pelos princípios da pesquisa histórica.

Desta forma, compartilhamos a ideia de uma aprendizagem histórica que não se restringe a exposição da narrativa sobre o passado em sala de aula, mas na relação com as narrativas difundidas no senso comum por vários veículos de comunicação que orientam o indivíduo a situar-se no mundo e na sociedade. Por isso, ao pensarmos o ensino-aprendizagem de História, refletimos sobre as representações do passado difundidas nas mídias digitais (saberes do mundo) em diálogo com o saber escolar e acadêmico.

Em um processo de via dupla, incentivamos o estudante a pensar a partir do método de pesquisa historiográfica e a analisar criticamente as informações difundidas pela tecnologia digital. Ele desenvolve um olhar crítico sobre as representações do mundo difundidas nas mídias digitais e diferencia do conhecimento científico da História, não reduzindo tudo a um discurso de opinião. De outra forma, o ensino de História contribui para a leitura crítica autônoma do estudante das narrativas em um mundo onde não só o passado é representado pelas mídias digitais como também o presente.

2 O professor, a aprendizagem histórica e a tecnologia digital

2.1 Professores são só contadores de História na educação escolar?

Supomos que pareça óbvia a qualquer historiador, professor ou pesquisador da área do ensino uma resposta negativa a pergunta que intitula este tópico. Contudo, ao inserirmos a pergunta (professores são só contadores de História na educação escolar?) na discussão aqui apresentada sobre o efeito das mídias digitais na aprendizagem histórica do estudante, temos a intenção de fazer o leitor imaginar como o ensino de História escolar seria visto pelo estudante da educação básica. Este exercício de alteridade deve ser feito ao mesmo tempo em que ponderamos sobre como os professores, pesquisadores, estão pensando o ensino aprendizagem de História no contexto da cultura digital. É nesta particularidade que a pergunta se insere, como um gatilho para as observações que faremos no decorrer do texto. Relacionando sempre, na sala de aula, o professor e o estudante no processo de aprendizagem histórica. Assim, como a pergunta é provocativa, não temos a intenção, nem é nosso propósito problematizar todas as questões que ela suscita ao trabalho do professor de História na educação básica³⁷.

Dessa forma, ao pensarmos o estudante e o professor na escola, partimos da nossa experiência docente e das discussões feitas no capítulo anterior. Logo é importante mantermos em mente que o debate revisionista da História, potencializado pelas redes sociais digitais, chegou à sala de aula; e que os estudantes, ao interagirem com as diversas informações sobre a História presente em seu cotidiano, se interessam tanto pela História ensinada na escola quanto pela História que é difundida em algumas mídias digitais, como sites e blogs. Entretanto, com a História escolar tendo, ainda, uma credibilidade bastante superior.

Da mesma forma, seguimos apontando as representações do passado difundidas na internet, pelas mídias digitais, como possibilidade didática à aprendizagem histórica, do estudante, em sala de aula. E, ao buscarmos conhecer, também, as perspectivas dos colegas professores sobre o uso das mídias digitais, reafirmamos a importância de esclarecermos, no ensino de História escolar, como se constitui a narrativa da História científica, escolar e pública (digital), ao pontuarmos as diferentes finalidades dessas

³⁷Para uma boa reflexão sobre este assunto indicamos o texto “O que precisa saber um professor História?” da professora Flávia Eloisa Caimi, publicado na revista bHistória & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

narrativas em cada lugar, o que consideramos essencial para um processo de aprendizagem que desenvolva a criticidade e autonomia do estudante.

Assim, neste percurso, estamos pensando o processo de Ensino e aprendizagem de História que leva em consideração os efeitos das tecnologias digitais no conhecimento histórico do estudante do ensino médio da educação básica. Uma ponderação crescente nos debates sobre o ensino escolar, o qual atualmente apresenta-se de forma fértil devido às múltiplas perspectivas e as possibilidades de produção acadêmica feita por historiadores que pesquisam, entre outras coisas, a legislação, o livro didático, a educação patrimonial e as tecnologias digitais.

Porém, ressaltamos que o ensino de História, no Brasil, como objeto de estudo dos historiadores, passou a ser pensado apenas nas últimas décadas do século passado.³⁸ Antes o pensamento hegemônico era que as questões referentes ao ensino, independente da disciplina, pertenciam aos pedagogos. Oliveira (2003) aponta que até a década de 1960 o ensino de história era visto como área de formação, não como objeto de pesquisa. E apesar de alguns trabalhos pioneiros sobre o tema, existia uma visão dicotômica que separava o ensino da pesquisa, por isso as questões relativas ao ensino teriam que ser assentadas na área da pedagogia (OLIVEIRA, 2003).

Por isso, apesar da criação dos cursos de pós-graduação, em 1970, a pesquisa sobre o ensino continuou restrita à educação, sendo desvalorizada nos cursos de História. Entretanto, no final da década de 1970, pesquisas foram realizadas por professores que já estavam inseridos no mercado de trabalho. Eram profissionais que, apesar de estarem em sala de aula vivenciando a ditadura civil militar no Brasil, tiveram uma graduação fecunda na década anterior, influenciados pela intensa politização que havia naquele período.

Os professores de História fizeram uma série de experiências no ensino, algumas vezes influenciados pela expansão da televisão e, a partir de 1980, dos novos meios de comunicação como o vídeo cassete. São experiências que serviram de base para pesquisas que surgiam sobre o ensino de História. Oliveira (2003) observa que essas experiências foram paralelas às transformações políticas na área da História, por exemplo, a inclusão dos professores da educação básica na Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH:

³⁸ Oliveira e Costa, ao refletirem sobre o Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil, apesar de outros trabalhos pioneiros, utilizam como marco historiográfico o texto da professora Emília Viotti que, na década de 1950, escreveu, pela primeira vez no Brasil, um texto refletindo sobre o ensino do ponto de vista da história.

Foi, portanto, pós-década de 1970, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de História e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

Assim, os objetos de pesquisas foram arquitetados através das análises dos livros didáticos de História, das reformas curriculares, das experiências de ensino, inicialmente nos programas de pós-graduação em Educação, depois nos programas de pós-graduação em História e em projetos desenvolvidos pelas universidades (OLIVEIRA, 2003, p. 59). Com o avanço sobre as discussões, concomitantemente ao processo de abertura política, houve ampliação das abordagens.

Na primeira década do século XXI já se notaria, na historiografia do ensino de História, uma diversidade de linhas de pesquisa em vários programas de pós-graduação em História e em Educação com abordagens que relacionam a externalidade da sala de aula, como fontes as legislações, os currículos, os materiais didáticos; com as internalidades, as estratégias e metodologias utilizadas, e as experiências vivenciadas por docentes e discentes no “chão da escola” (OLIVEIRA; COSTA, 2007). E é este aspecto do ensino que tange as experiências vivenciadas por alunos e professores no “chão da escola” que se mostra mais fecundo nas dissertações analisadas do ProffHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História) para a escrita deste capítulo.

De certa forma, tratamos também, nesta pesquisa, do diálogo professor e aluno dentro da sala de aula à medida que pensamos como a aprendizagem histórica do estudante é afetada pelas informações difundidas nas mídias digitais. Concordamos com Paulo Freire (1996) quando este, ao refletir sobre os saberes indispensáveis à prática docente de educadores, afirma que não há docência sem discência. Ainda, no mesmo viés, acrescentamos que embora haja aprendizagem sem a escola, não há escola sem professor (ou aluno). Por isso, também concordamos com Otacílio Ribeiro (2011) quando este afirma que “ao pensar o processo pedagógico mediado pela tecnologia, não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos, e não nas técnicas.” (RIBEIRO, 2011, p. 94).

Neste aspecto, situamos a tecnologia digital como suporte à aprendizagem ou objeto a ser analisado no contexto do ensino de História escolar. E o ensino de História, enquanto disciplina escolar, tem como referência a produção acadêmica e está em

constante diálogo com os vários saberes dos educandos para atingir as finalidades da educação formal. De acordo com Oliveira

o conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na construção do conhecimento escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar (OLIVEIRA, 2011, p. 4).

A particularidade do conhecimento escolar passa pela seleção dos conteúdos escolares, pelos interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade. Por isso, consideremos, nesta pesquisa, a estrutura das escolas públicas, a carga horária destinada à disciplina, a formação acadêmica do professor e as diversas informações que os educandos recebem dos ambientes externos. Ainda ponderamos que, para contribuir com processos econômicos e políticos, a escola integra e se articula com um conjunto de objetivos determinados pela sociedade. Esses objetivos também determinam as responsabilidades do professor com a educação escolar. Sobre tal aspecto, Caimi (2015) ressalta:

Nas últimas décadas, os processos de mudança social e as políticas de transformação educativa têm feito com que os requerimentos para o desempenho dos professores sejam mais complexos e exigentes. Os docentes em geral, não só os que atuam na disciplina História, são hoje chamados a exercer o seu trabalho com níveis mais altos de autonomia, o que traz novas e maiores exigências, muitas das quais de caráter burocrático. Exige-se do professor disposição (e competência) para trabalhar de forma integrada a outras disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho docente é de natureza social. Exige-se um domínio disciplinar que os habilite a não oferecer respostas únicas, considerando-se a dinamicidade da produção e disseminação do conhecimento na atualidade (CAIMI, 2015, p. 109).

Podemos considerar que uma parte dessas exigências sobre o papel do professor está expressa nas legislações, que se modificam em determinados períodos, e apontam as finalidades do ensino e aprendizagem. Por exemplo, uma das competências presentes na BNCC (2018) para os anos finais da educação fundamental, indica que o ensino e aprendizagem de História na escola visa que o estudante desenvolva condições necessárias para que selecione, compreenda e reflita sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos materiais e imateriais; interpretando diferentes versões de um mesmo fenômeno.

Por conseguinte, tal competência, articulada às atuais demandas da sociedade que se organiza cada vez mais através das redes sociais digitais, exige do professor de

História, além do domínio do conteúdo e didática no ensino, conhecimento mínimo de como se opera a produção e divulgação das informações na internet através das mídias digitais. Isso porque espera-se que o professor atento as informações que o estudante traz à sala de aula a partir das experiências de mundo, observe as experiências obtidas via internet da mesma forma que fica atento às experiências de mundo que o estudante vivencia em seu bairro e cidade.

O ato de conhecer como o estudante adquire sua experiência de vida é fundamental para que o professor possa auxiliá-lo a interpretar diferentes versões de um mesmo fenômeno. Pela internet circulam saberes socialmente construídos, por exemplo, os movimentos ativistas (seja contra a vacina obrigatória, a favor da supremacia racial ou pela igualdade de gênero e contra a discriminação racial) se propagam nas mídias digitais de maneira intensa, gerando novos discursos, influenciando posturas e atitudes que podem ir de encontro ou favorecer uma educação escolar inclusiva que visa à formação humana integral assentada nos valores democráticos.

A Base Nacional Curricular Comum (2018), legislação amplamente discutida com a sociedade, expressa que o papel da escola na formação humana deve responder aos novos desafios sociais, econômicos e ambientais acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. Este aspecto está inserido na formação humana integral na qual o ensino escolar deve possibilitar o desenvolvimento de competências que leve o estudante:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimento para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p. 14).

Ao considerarmos que a educação básica tem como objetivo de aprendizagem o desenvolvimento dessas competências e habilidades podemos supor que a responsabilidade de alcançar tais objetivos seja compartilhada com o professor. Este deve possibilitar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e saber

lidar, de maneira proativa, autônoma e responsável, com as informações cada vez mais disponíveis nos contextos das culturas digitais.

Neste sentido, o que é expresso na legislação corrobora as reflexões até aqui propostas no que se refere ao papel do professor e ao Ensino de História na educação básica. Sobre este ponto, da relação da tecnologia digital e o ensino-aprendizagem de História, Costa e Lucchesi (2016) propõem que a História, enquanto componente curricular da educação básica, deve ser pensada articulada a um amplo processo de letramento, contribuindo para o letramento crítico digital.

As autoras citam a habilidade de criar e filtrar informações utilizando as tecnologias disponíveis e compreender a experiência social inserida na cultura digital. Entender as dinâmicas e as manobras desse mundo digital para contribuir de forma significativa para outros letramentos, possibilitando a busca da compreensão do todo com base na experiência para a leitura de mundo. Logo, podemos perceber que, apesar de fazer referência especificamente a uma História digital, esses apontamentos se aproximam ao que está expresso na BNCC.

Quanto a este trabalho, já deixamos claro que vislumbramos os fundamentos do método histórico de pesquisa como meio de construção crítica da aprendizagem escolar em diálogo com as informações sobre História difundidas nas mídias digitais. Uma proposta de atividade que faça o estudante perceber as diferentes finalidades da narrativa histórica que ele consome para sua aprendizagem histórica. Assim, nos inserimos aos trabalhos feitos por historiadores que pensam a contribuição do ensino de História escolar a um letramento mais amplo, pautado na autonomia de pensamento, no qual o letramento digital está inserido.

De acordo com Dudeney (2016), o letramento é um conceito plural, não restrito ao que é impresso, vinculado às práticas sociais, se baseia na língua, conecta a comunicação de sentido seja por meio da linguagem, seja por outros canais complementares. Para este autor, a língua atualmente está “ativada” ou “incrementada” pelas mídias digitais. Assim, desenvolver habilidades necessárias para interpretar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito dos canais de comunicação digital se configura uma forma de letramento.

Logo, ao propormos uma atividade que leva em consideração a interação do estudante com as informações provenientes das mídias digitais para a construção do conhecimento histórico – questionando a origem e a exatidão da informação, a

intencionalidade do autor ao abordar determinado assunto para compreensão das representações do passado tecidas por narrativas históricas que servem para a orientação na vida prática – estamos articulando o ensino e aprendizagem de História a um conjunto de letramentos que transita entre o impresso e o digital.

Se, ao longo dos anos, os meios eletrônicos foram incorporados à dinâmica escolar, dos televisores aos computadores, com uso de projetores à internet, já demonstramos, no primeiro capítulo, que estes não podem ser vistos somente como ferramentas pedagógicas, pois os efeitos das mídias digitais, com seus fluxos contínuos de informação, atingem a cultura histórica que permeia a sociedade contemporânea.

Nesta perspectiva, as reflexões de Costa e Luchesi (2016) sobre a postura dos pesquisadores da História na academia contribuem para pensarmos também o papel dos professores pesquisadores no ensino e aprendizagem de História na educação básica. Segundo estas autoras, as transformações culturais não se limitam à superfície do trabalho histórico:

Falamos de uma transição cultural, da passagem da tradição impressa para o digital e, isso não pode, absolutamente, ser entendido como uma mudança isolada, restrita a um ou dois aspectos do nosso trabalho. Para ler o mundo digital e pensar historicamente no século XXI a Academia precisa se abrir às discussões da “história/historiografia digital” cuja emergência talvez vá além do surgimento de um campo ou de um método, mas expresse uma virada crítica no *modus faciendi* da Clio (COSTA; LUCHESE, 2016, p. 165).

Essa citação corrobora as nossas ponderações quando observa que as transformações não estão restritas à produção e divulgação da História e que devemos discutir o que está sendo produzido e divulgado nas mídias digitais. Assim, no que se refere a este trabalho, imaginamos o ensino de História dentro dessa transformação cultural que passa a sociedade.

Por conseguinte, para refletirmos sobre a maneira pela qual os professores e pesquisadores estão pensando o ensino aprendizagem de História escolar no contexto da cultura digital, escolhemos as produções acadêmicas do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) porque, além de nos atualizar sobre os debates referentes à temática, essas aglutinam a teoria da História à prática docente no estudo dos problemas enfrentados no cotidiano da educação básica. Estes trabalhos mostram o ensino e a aprendizagem em História numa perspectiva que supera a ideia da aula tradicional

expositiva, pois com seus produtos pedagógicos, evidenciam que os professores da educação básica não são apenas contadores de história.

Sem haver a negação da aula expositiva de conteúdo substantivo que, no diálogo com o estudante, desenvolve todo um processo de construção das narrativas da História – como o espaço e o tempo dos acontecimentos, a análise crítica das fontes de informação, a noção de tempo histórico com suas rupturas e continuidades – podemos trazer como resposta à pergunta título deste tópico: o professor, no processo de articulação da construção do conhecimento escolar, também é um contador de História.

Caimi (2015), ao problematizar algumas das principais demandas que se apresentam ao trabalho do professor de História, ao se referir especificamente sobre os saberes a ensinar traz uma reflexão, oportuna à nossa discussão, sobre o modo e forma de ensinar do professor:

O conjunto de decisões de um professor de História sobre o modo de organizar e entender os conteúdos e sobre a forma de ensiná-los depende da concepção que tem de História, implícita ou explicitamente. Isto é, depende da forma como entende aspectos básicos como o papel das fontes e sua relação com o trabalho do historiador; as temporalidades e a ideia de evolução; as noções de causas-efeitos e multicausalidades, de mudança e continuidade; o papel dos acontecimentos nas conjunturas e estruturas; o lugar dos sujeitos históricos nas sociedades pretéritas, dentre tantos outros (CAIMI, 2015, p. 113).

Portanto, são os saberes do professor sobre História, historiografia, epistemologia, etc. que vão conduzi-lo na prática de ensino e no desenvolvimento da aprendizagem histórica em sala de aula. Porém, observamos, devido a nossa experiência docente, que a metodologia aplicada ao processo de ensino aprendizagem depende de muitas outras variáveis que nem sempre estão sob o controle do professor. Citamos alguns exemplos: o engajamento dos alunos na aprendizagem, o número de turmas que o professor leciona, as salas superlotadas, a falta de tempo ou lugar adequado de planejamento e a pressão por alto índice de aprovação.

Por fim, acreditamos que, mesmo que um professor queira ser apenas um contador de história, reproduzir o conhecimento “dos historiadores”, isso não seria possível, porque várias questões se apresentam no cotidiano escolar e, assim, somos levados, professores e alunos, a tecer de maneira própria a construção do conhecimento histórico escolar. Além disso, no diálogo com os estudantes, em cada turma se constitui de forma particular a aula de História.

2.2 As pesquisas e os produtos do ProfHistória no contexto da cultura digital

Tendo em vista todas as considerações anteriores, ao pensarmos o ensino e a aprendizagem histórica escolar, as produções provenientes do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), idealizado para os professores da educação básica, são de grande valia para pensarmos as condições de formação do estudante, do professor e o exercício do ensino de História na escola. Acreditamos que o ProfHistória aproxima ainda mais a pesquisa científica realizada na pós-graduação à educação básica, o programa foi idealizado em 2012, teve o seu primeiro processo seletivo em 2014 e, atualmente, abrange 41 universidades de diferentes regiões do Brasil.³⁹ Este mestrado contempla os professores do ensino básico, que passam a contribuir para pesquisa com reflexões teóricas sobre ensino de História articulada à sua prática docente. Torna-se mais uma força de ruptura à ideia dicotômica que separa o ensino da pesquisa.

O projeto acadêmico pedagógico do ProfHistória está estruturado nas seguintes linhas de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar; Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão; e Saberes históricos em diferentes espaços de memória. Já esta pesquisa, ao se preocupar com as condições de formação do estudante e o exercício do ensino de História na escola, insere-se na linha de pesquisa dos saberes históricos no espaço escolar. São saberes que chegam à escola por diversos meios. Como, por exemplo, pelo conhecimento do professor e pela interação do estudante com o mundo material e imaterial das mídias digitais.

Na bibliografia analisada, os efeitos das tecnologias (mídias) digitais sobre a aprendizagem histórica somam-se aos estudos relacionados aos usos da tecnologia como ferramenta de suporte pedagógico para o ensino de História. Notamos que cada vez mais historiadores preocupam-se com os usos e abusos cometidos por uma história pública, na qual a história digital aparece como principal propulsora. Essa traz diversas incertezas e questões a serem debatidas na historiografia sobre a pesquisa histórica e o ensino de História em nossa atualidade. Como aponta Lucchesi (2014), no momento em que emergem novas formas de registros da História com a cultura digital, maneiras de ler e divulgar o conhecimento histórico, trazem desafios aos historiadores contemporâneos sobre o diálogo com o público e as perspectivas de trabalhos futuros.

Neste contexto, – como foi mostrado anteriormente quando analisamos a interação

³⁹Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 02 out. 2019.

do estudante com as informações sobre a História difundidas nas mídias digitais e a História produzida em sala de aula –, os professores da educação básica lidam com o desafio de explicar ao estudante a especificidade da narrativa para ciência histórica e diferenciar a narrativa da História, enquanto disciplina escolar, das outras narrativas presentes na cultura histórica de nossa sociedade. Explicar que nem toda informação é uma questão de opinião de quem a profere. Assim, os professores, algumas vezes de forma tensa, desenvolvem maneiras de dialogar com seus alunos sem que tenham, muitas vezes, um entendimento adequado sobre a dinâmica imposta pela cultura digital.

Nesse sentido, ao olharmos os trabalhos produzidos pelo ProfHistória observamos a reflexão sobre o ensino e aprendizagem da história por pesquisadores, de vários lugares do Brasil, que atuam na educação básica. Esses pesquisadores, ao mesmo tempo em que realizam os seus estudos, experimentam em sala de aula, na prática, as soluções apontadas aos questionamentos e contradições próprias à temática estudada.

Por isso, para compreendermos como a historiografia e os professores estão abordando as questões inerentes da relação ensino aprendizagem em História e tecnologia digital, em março de 2020, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas do ProfHistória. Ao consultarmos o banco de teses, no site deste programa de pós-graduação⁴⁰, e checarmos todos os resumos apresentados, encontramos de um total de 222 trabalhos, as 25 dissertações que foram analisadas neste capítulo, o que correspondia, naquele período, a 11% das produções acadêmicas do banco de tese. Consideramos tal percentual significativo diante da variedade de abordagens metodológicas e temas discutidos no campo de pesquisa do ensino de História.

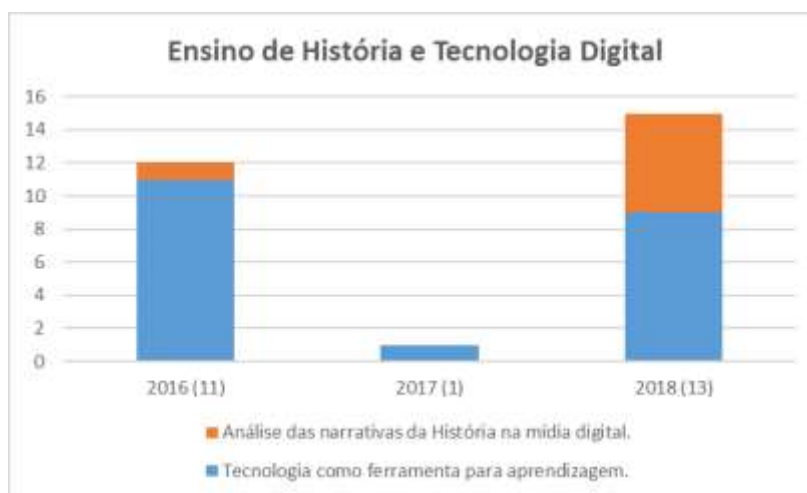
Dessa maneira, por escolha didática, essas 25 dissertações serão apresentadas em duas categorias: uma que utiliza a tecnologia digital somente como ferramenta para aprendizagem histórica e outra que, além de pensar as possibilidades da utilização dos meios tecnológicos para o ensino e aprendizagem, centra nos efeitos das narrativas produzidas pela mídia digital no conhecimento histórico do estudante.

Não obstante, esclarecemos que algumas dissertações se encaixam nas duas categorias aqui estabelecidas, pois a reflexão sobre a tecnologia digital como suporte pedagógico não impede uma crítica às configurações de mundo que esta propicia. Como, por exemplo, as representações de mundo criadas por narrativas que falsificam a História de acordo com o interesse do emissor ou uso da escrita da História para o entretenimento,

⁴⁰ Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 01 mar. 2020.

o qual pode levar espetacularização de certos personagens e acontecimentos. Também nos ateremos a uma análise mais acurada das dissertações alocadas na segunda categoria, porque as pesquisas, nela agrupadas, dialogam mais com a problemática desenvolvida neste trabalho: a interação do estudante do ensino médio com as múltiplas narrativas da História. Dito isso, vejamos o gráfico:

Gráfico 8 – Ensino de História e a Tecnologia Digital



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Podemos observar que a maioria dos trabalhos analisados se restringiu a estudar as tecnologias digitais como suporte ao ensino e aprendizagem em História. Em 2016, das 11 produções todas pensaram a tecnologia como suporte, dessas, apenas 1 também observou as narrativas sobre História produzida em mídia digital. A partir da análise da escrita da História em jogos digitais baseados na Revolução Francesa, Peixoto (2016) discute as concepções de tempo e História em sala de aula. Os jogos seriam uma forma de despertar o interesse do estudante.

De todo modo, nos primeiros trabalhos concluídos no ProfHistória, observamos a busca pela apropriação das potencialidades de aprendizagem fornecidas pelas tecnologias digitais como forma de adequar a História, enquanto disciplina escolar, às mudanças do mundo. As pesquisas averiguam a importância e as possibilidades de uso da tecnologia digital no espaço escolar ao pensar o potencial delas para o ensino e aprendizagem da História. Observe a tabela:

Tabela 5 – Dissertações sobre Ensino de História e Tecnologia Digital – ProfHistória (2016/17)

Pesquisa (2016/17)	Instituição	Produto	Foco
O WhatsApp como extensão da sala de aula.	UFT	-	Estudantes do ensino Médio
As possibilidades do mecanismo de busca do Google para o ensino.	UFT	Um plano de aula	Professores
As possibilidades de uso do ensino híbrido no espaço escolar.	UFF	Um plano de aula	Professores
O conhecimento escolar sobre o continente africano, questão racial.	UDESC	Um site para discussão étnico-racial	A educação étnico-racial na escola
As possibilidades do ensino da História local por meio da difusão do rádio online.	UDESC	Rádio online #TMJ (<i>podcast</i>).	A linguagem do como recurso para ensinar História
As mecânicas de jogos on-lines para compreensão do tempo presente.	UDESC	Um jogo online	A didática, em sala de aula, no ensino médio
O desenvolvimento da crítica histórica por meio de jogos online.	UDESC	Um jogo online	Estudantes do ensino fundamental e médio
As possíveis contribuições do ensino híbrido.	UFSM	Atividades embasadas no ensino híbrido	Ensino médio
O entendimento dos estudantes sobre o tempo e a temporalidade.	UFRJ	Um aplicativo	Estudantes do ensino médio
A escrita da História em jogos digitais.	UFRJ	-	Estudantes dos anos finais do ensino fundamental
Usos e possibilidades do <i>podcast</i> no ensino de	UFRJ	Oficina de <i>podcast</i>	Professores

História			
Conceitos de tempo na História no ensino médio. (2017)	UFRGS	Infográfico	Estudantes do ensino médio

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Podemos observar que a maioria dos produtos elaborados a partir da pesquisa é voltada para aprendizagem dos estudantes ou para os professores que queiram experimentar, utilizando a tecnologia digital, novas estratégias de ensino. Para essas estratégias as mídias que foram objetos de experimento, junto aos estudantes, são o WhatsApp, buscador de pesquisa do Google, plataforma de vídeos You Tube, e metodologias que usam a produção de *podcast*, criação de blogs e jogos digitais.

Ainda têm aqueles que propõem o uso sistemático das diversas ferramentas online com o ensino híbrido, modelo no qual o aluno divide seu tempo em atividades online e presenciais. Em duas dissertações encontramos o uso das ferramentas digitais como forma de se trabalhar especificamente temáticas e conceitos da História: a cultura afro-brasileira e os conceitos de tempo e temporalidade. Ademais, tais observações reafirmam o que falamos anteriormente sobre a preocupação dos professores-pesquisadores de se apoderarem do uso da tecnologia digital no espaço escolar para o ensino e aprendizagem em História.

Contudo, evidenciamos que, se há um potencial transformador de mundo nas tecnologias digitais, quando se trata do ensino escolar, essas pesquisas corroboram a ideia que as possibilidades de utilização dessa tecnologia dependem de uma organização burocrática e social que vai da legislação, passando pela condição social da clientela escolar, a estrutura física e tecnológica da instituição de ensino. Logo, tendo como objetivo a escola, pensar a potência transformadora da tecnologia digital e seus efeitos no mundo de forma abstrata e genérica parece infrutífero. Como afirmam Coll, Mauri e Onrubia (2010), ao se referir as tecnologias de informações e comunicação, são os contextos de uso que vão determinar a capacidade de transformação do ensino e melhorar a aprendizagem.

Nos trabalhos concluídos em 2018, observamos a continuação da experimentação e a reflexão sobre o uso da tecnologia digital como ferramenta de ensino para aprendizagem, porém notamos o crescimento quantitativo de trabalhos que se preocupam com as narrativas sobre História provenientes das mídias digitais e seus efeitos na

aprendizagem histórica dos estudantes. Notemos o número de trabalhos que analisam as possibilidades e contribuições da tecnologia digital a aprendizagem histórica (9) supera os que tiveram o objetivo de (e também) estudar as narrativas produzidas pela mídia digital e sua relação com a aprendizagem histórica (6). No entanto, em 2018, foram 13 trabalhos analisados com essa temática, dos 9 que analisam a tecnologia digital como suporte pedagógico, 2 pensam também da contribuição das mídias digitais para o conhecimento histórico, somando-se aos outros 4 que também centram seus estudos nessa questão. Vejamos a tabela sobre os trabalhos concluídos em 2018.

Tabela 6 – Dissertações sobre Ensino de História e Tecnologia Digital – ProfHistória (2018/19)

Pesquisa (2018/19)	Instituição	Produto	Foco
A produção de narrativas históricas digitais.	UFSC	Um manual de produção de <i>storytelling</i> (<i>podcast</i>)	Professores
Gênero na narrativa digital. Canal LGBT “Põe na roda”	UFMT	-	Estudantes do ensino médio
Construção da narrativa histórica para o desenvolvimento da consciência histórica.	UFMT	-	Estudantes do nono ano do ensino fundamental
Potencialidades pedagógicas das redes sociais online.	UFPE	Roteiro em forma de e-book	Professores
WebQuest na aprendizagem em história.	UFT	Tutorial para criação de um WebQuest	Professores
Metodologia de WebQuest na aula de história ensino médio e fundamental	UNESPAR	Um material informativo sobre WebQuest	Professores
Letramento Histórico e midiático.	UFSC	Material didático com a utilização de memes como fontes	Estudantes

História pública e digital em sala de aula.	UFPE	Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos – DACH	Estudantes
História pública no Ensino de História.	UNEB	Um blog sobre História local	O uso de blog no ensino de História
Jogos digitais como instância mediadora para o ensino de História.	UNEB	Um modelo de avaliação da empatia histórica em jogos digitais	Estudantes do Ensino médio
O Palácio da Instrução como lugar de memória.	UFMT	Um aplicativo para aparelhos móveis	Estudantes do ensino médio
O uso do You Tube como ferramenta pedagógica para o ensino de História.	UNIRIO	Um canal no You Tube	Estudantes
Aprendizagem histórica por meio da análise de fontes históricas textuais disponíveis em ambientes digitais	UFRN	Material de análise de textos em ambientes virtuais	Estudantes

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Como podemos observar, houve um crescimento na quantidade de pesquisas que pensam os efeitos da tecnologia digital para aprendizagem e analisam o uso das ferramentas digitais como forma de se trabalhar temáticas, conceitos e problemas da História. Ou seja, em algumas dissertações, o cerne da discussão deixa de partir das potencialidades da tecnologia digital e experimentação das possibilidades de uso na escola e passam a ser pensadas a partir das demandas do ensino de História. Uma mudança sutil de perspectiva que podemos exemplificar com as dissertações que comentaremos a seguir.

Souza (2016) discutiu em seu trabalho sobre as potencialidades das novas tecnologias para o ensino de História com uma proposta de oficina na qual professores apropriaram-se metodologicamente da ferramenta de *podcast* para fins didáticos. O autor centra no espaço físico da escola, tido como lugar de diálogo com o digital e os diversos campos de produção do conhecimento histórico. Já João Victor Loures (2018), em sua

dissertação, tem como produto um manual de produção de *storytelling* (para ser publicado em *podcast*) com metodologia de produção de conhecimento histórico. Destaca-se a problematização em torno do uso da linguagem ao considerar os variados tipos de suporte para produção de narrativas fundamentadas nos conceitos básicos da investigação historiográfica.

Ambos estão discutindo o ensino de História e a tecnologia digital, fornecem o mesmo produto como resposta aos questionamentos de suas pesquisas, embora esses questionamentos sejam diferentes. O primeiro centra no espaço físico da escola como o lugar de diálogo com o digital e os diversos campos de produção do conhecimento histórico. O segundo problematiza o uso da linguagem ao considerar os vários tipos de suportes para produzir narrativas que se fundamentam nos conceitos básicos da investigação historiográfica.

Assim, além da reflexão sobre as potencialidades da tecnologia digital e as possibilidades de uso no espaço escolar para o ensino e aprendizagem em História, algumas dissertações passam a refletir sobre temáticas como educação patrimonial, gênero, história pública e conceitos como consciência histórica, memória, identidade e narrativas por meio de uma História digital. Os anseios vão desde o uso correto da tecnologia digital como estratégia de ensino e aprendizagem ao desejo do ensino de História em sala de aula trabalhar com a multiplicidade de informações que o estudante tem acesso através das mídias digitais.

Nesse sentido, ao inserimos nosso trabalho na linha de pesquisa dos saberes históricos no espaço escolar, consideramos a importância da sala de aula como espaço para o diálogo com o estudante sobre as informações da História difundidas nos mais variados lugares, inclusive nas mídias digitais. Todavia, não estamos analisando, aqui, o potencial nem as possibilidades do uso da tecnologia digital para o ensino de História. Diante da multiplicidade de ferramentas pedagógicas proporcionadas pela tecnologia digital, não escolhemos uma mídia digital específica como experimento de estratégia de ensino. Focamos na interação do estudante com as narrativas difundidas em diversas mídias para pensarmos um produto, não necessariamente tecnológico, que o ajude na compreensão das representações do passado e de mundo presentes na atualidade.

Entretanto, não diferente da maioria dos trabalhos apresentados aqui, a investigação histórica será a referência para o produto que desenvolveremos no próximo capítulo. Em um mundo saturado de informações, desenvolver a habilidade no estudante de distinguir os tipos de informações que constituem as narrativas da cultura histórica da

sociedade se mostra fundamental para, de forma autônoma, fazer escolhas na vida. Uma narrativa histórica de entretenimento não pode ser vista da mesma forma que o ensino de História enquanto disciplina escolar, pois ambas trazem representações diferentes do passado de acordo com as finalidades de cada uma.

Neste ponto é relevante em nossa pesquisa falarmos particularmente de três dissertações que pensam a mídia digital: Vitória (2018), abordando o letramento histórico midiático no contexto do conservadorismo e intolerância, ao refletir sobre a relação dos estudantes com a produção imagética que circula nas redes sociais, propôs o uso de *memes* como fonte para aprendizagem em sala de aula; Mendes (2018) pensando a tecnologia digital como ferramenta pedagógica e os problemas inerentes da História digital como as notícias falsas e a pós-verdade, cria um canal no You Tube para o ensino de História; e Simões (2019), ao discutir os problemas da sociedade da informação, como as notícias falsas e as bolhas de informação, cria um instrumental de análise de gêneros textuais em ambientes digitais.

Embora os três discorram sobre a História e as mídias digitais, seus percursos analíticos e soluções são diferentes. Os dois primeiros trabalhos, apesar de pensarem a História digital, apresentam respostas distintas ao problema das narrativas sobre História nas mídias digitais. Vitória (2018) colhe os *memes* encontrados na internet para trabalhar de forma analógica em sala de aula. Mesmo abordando um problema inerente ao espaço virtual, não utiliza a mídia digital que cria o virtual como solução. Mendes (2018) ao identificar os problemas da História digital prefere utilizar a própria internet, com o You Tube, como ferramenta pedagógica. Já Simões (2019) visualiza a aprendizagem histórica como meio para lidar com os problemas, não necessariamente relacionados à História, encontrados nas mídias digitais e faz isso retirando texto de ambientes virtuais para serem analisados em sala de aula.

Essas dissertações são exemplos da pluralidade de como lidarmos com os desafios impostos por uma sociedade cujas informações são mediadas cada vez mais pelo espaço virtual. Dessa forma, ao refletirmos sobre a interação do estudante com as diversas informações da História presentes nas mídias digitais nos aproximamos das inquietações dos colegas e contribuímos para o debate ao propormos, além do questionamento das fontes de informações encontradas nas mídias digitais, através do método histórico, o exercício de reconhecimento da origem dos saberes da História. Qual a razão de ser desses saberes em relação ao conteúdo apresentado? Como a narrativa de História apresentada

no livro didático e na fala do professor se diferencia das narrativas encontradas nas mídias digitais? Se a resposta está clara para o historiador, talvez para o leigo nem sempre esteja.

Outro ponto que observamos e devemos destacar é que na maioria dos trabalhos aqui analisados, a experimentação e a reflexão sobre as possibilidades de uso e os efeitos da tecnologia digital no ensino e aprendizagem histórica estão fundamentados nos conceitos e debates da educação histórica e didática da História. As propostas de inovação metodológica de ensino não se sustentam somente pelo uso da tecnologia. O uso sistemático das diversas ferramentas digitais segue os princípios da pesquisa histórica.

Portanto, avaliamos que a inovação qualitativa dos trabalhos aqui analisados se faz mais na busca de trazer para experimentação em sala de aula, através das tecnologias digitais, das metodologias que abordam o uso da investigação histórica para aprendizagem escolar. Ainda, igualmente qualitativo são as discussões sobre a função do ensino de História escolar na compreensão da experiência do homem no tempo, as interpretações do passado, no presente, para orientação da vida prática. Por isso, consideramos necessário explicarmos, de forma sucinta, a aprendizagem histórica tanto na perspectiva da educação histórica, quanto da didática da História. E depois refletirmos sobre os caminhos seguidos nesta pesquisa para compreensão do ensino e aprendizagem de História.

2.3 A aprendizagem histórica, em sala de aula, como orientação à vida prática

Ao pensarmos a aprendizagem histórica seguimos a perspectiva que o ensino de História escolar, ao inserir a discussão sobre as narrativas da história presentes nas mídias digitais, contribui de forma significativa para os estudantes se tornarem competentes a cultura histórica da nossa sociedade. De certa forma, neste trabalho, estamos olhando a cultura histórica que permeia a sociedade ao analisarmos como o estudante interage com as informações sobre a História que circulam na mídia digital e o efeito dessa interação para consciência histórica do mesmo. Assim, também ponderamos sobre o conceito de aprendizagem histórica. Essa ponderação está diluída no corpo narrativo desta pesquisa, porém, de forma mais específica, será apresentada neste tópico através do diálogo entre (e com) alguns autores que pensam o ensino e a aprendizagem histórica.

Dito isso, vejamos a observação de Rafael Saddi (2014) sobre um dos problemas enfrentados pelos pesquisadores brasileiros que abordam a aprendizagem histórica na

perspectiva da didática da História – além da pouca literatura disponível e a ideia de homogeneidade no entendimento da didática da história alemã:

Outro equívoco bastante comum é confundir a metodologia da educação histórica (History Education), que surgiu em uma tradição anglo-saxônica, com a didática da história (Geschichtsdidaktik), formulada em um contexto alemão peculiar. A educação histórica se formulou como uma metodologia ou como um campo de pesquisa das ideias históricas de sujeitos em situação escolar, com óbvias implicações didáticas para o ensino da história; enquanto a didática da história era entendida não como uma metodologia ou um campo de pesquisa, mas como uma nova disciplina capaz de abarcar diferentes metodologias (SADDI, 2014, p. 135).

Saddi, ao falar sobre o equívoco brasileiro de tratar como sinônimo metodológico as ideias e práticas da educação histórica e da didática da História, situa cada corrente de pensamento no seu contexto de origem. O autor esclarece que a didática da História era entendida, no contexto alemão, como uma nova disciplina capaz de abarcar diferentes metodologias. No entanto, apesar da educação histórica e a didática da História não serem a mesma coisa, essas podem se relacionar de maneira bastante produtiva.

Este ponto é importante para entendermos as possibilidades de encontro entre ambas as tradições – teórica metodológica – que pensam a aprendizagem histórica. Ao se pensar o ensino e a aprendizagem, com referência ao saber científico historiográfico, existe uma aproximação da didática da História, que, no Brasil, tradicionalmente se referia à forma de ensino, com o método da ciência da História e a função social da História para a vida do homem. Ou seja, articulação da teoria e da prática para analisar a história proveniente de todo tecido social e as inter-relações do conhecimento histórico.

De outra maneira, sobre a aprendizagem histórica no Brasil, ao considerar as contribuições da Espanha, Inglaterra e Alemanha, Itamar Freitas (2014) nos explica que, na perspectiva de Peter Lee⁴¹, a educação histórica busca fazer o aluno pensar historicamente para evitar os anacronismos e as ideias de senso comum, para isso não é o bastante aprender só os conceitos substantivos – termos que medeiam a compreensão do mundo no tempo –, eles devem compreender os conceitos e procedimentos dos historiadores para desenvolver habilidade de pesquisar, utilizar as fontes, validar argumentos, etc. “A aprendizagem histórica dos alunos é tanto um processo de aquisição da compreensão sobre o trabalho do historiador, quanto o de manipulação de uma

⁴¹ Professor da History Education Unit - School of Arts and Humanities, University of London Institute of Education.

estrutura temporária de conhecimento histórico.” (FREITAS, 2014, p. 50). O objetivo não seria formar historiadores na educação básica, mas fazer com que os alunos pensem racionalmente, com a aquisição de conhecimento e habilidade da História, sobre o passado e o presente.

Dessa forma, ao trazermos esses apontamentos à nossa discussão, quando nos referimos à aprendizagem histórica, não se trata apenas de procurar uma forma de aproximar o ensino de História às tecnologias digitais. Ao se buscar a melhor estratégia de uso do aplicativo de troca de mensagens, do mecanismo de pesquisa, da plataforma de vídeos, da produção de *podcast*, da criação de blogs e jogos digitais, observamos que a maioria dos trabalhos, que enxergam as tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, seguiu o princípio de fazer o estudante pensar historicamente.

Da mesma forma, os trabalhos que problematizam os efeitos das narrativas produzidas pela mídia digital no conhecimento histórico do estudante pensam o método histórico como parte da solução de problemas demandados por nossa sociedade contemporânea. De acordo com Oliveira e Costa (2007)

Ter um mínimo de conhecimento possível sobre como as coisas funcionam no “laboratório dos historiadores” habilita o aluno a não ser seduzido facilmente pelas versões prontas do passado, disponíveis pelas inúmeras fontes de informação da qual dispõe uma pessoa atualmente. Impede também que este aluno, quando deparado com duas informações conflitantes, veja a História como um processo cheio de falhas, suscetível à uma desmoralização por conter várias “verdades”, ao invés de levar em conta o processo de construção dessas informações, o que inclusive lhe dará capacidade crítica (OLIVEIRA; COSTA, 2007, p. 158).

Ao analisarmos a citação acima podemos perceber como a educação histórica pode contribuir para o entendimento do estudante sobre o que é a História escolar e sua referência acadêmica, pois possibilita que este, ao invés de “comprar” representações do passado prontas e acabadas, aprenda como se dá o processo de construção das informações em narrativa histórica que representa um passado dinâmico a partir dos questionamentos do historiador. Permite também que o estudante, ao se deparar com conflitos de informações históricas, tenha a lembrança de verificar e questionar, caso interesse, os métodos que foram utilizados para a construção dessas histórias conflituosas.

Seguindo essa perspectiva, este trabalho tem o objetivo de desenvolver uma atividade que instigue a criticidade de maneira que o estudante, ao conhecer um pouco do

método histórico, saiba lidar, de forma racional, quando quiser, com as múltiplas informações fragmentadas e simultâneas criadas e propagadas pelas mídias digitais. Ao qualificar a observação sobre as informações históricas presentes no seu cotidiano, esperamos que o estudante, em sua aprendizagem histórica, identifique, entre outras coisas, os padrões de mudanças, no tempo, das atividades próximas a vida dele, como as relações de trabalho, a vida nas grandes cidades, a política e a economia que afeta o seu dia a dia.

Novamente ressaltamos que, apesar de podermos utilizar a tecnologia digital para alcançarmos os objetivos da aprendizagem histórica, não é a tecnologia em si que garantirá o sucesso. Por isso, neste trabalho, usamos como referência alguns princípios da Didática da História, pois esta acrescenta a discussão do pensar historicamente, a sensibilidade humana diante das tomadas de decisões e os enfrentamentos das circunstâncias da vida. A Didática da História investiga, de acordo com Rüsen (2001), o aprendizado histórico, que, na relação entre as intenções e experiências, busca a orientação do homem no tempo. Conforme Freitas (2014), tendo como referência Rüsen, a Didática da História leva em consideração que:

Todos estão compelidos a viver no mundo, e viver significa enfrentar as circunstâncias e tomar decisões. Enfrentar as circunstâncias e tomar decisões, por fim, obrigam-nos a pensar a sua identidade e o seu lugar no mundo, isto é, pensar, articulando presente, passado e futuro, “pensar historicamente” ou, simplesmente, narrar (FREITAS, 2014, p. 50).

Por essa citação podemos perceber que a Didática da História pondera como a aprendizagem histórica, expressa através da narrativa, pode fomentar a capacidade de reflexão do indivíduo sobre a construção da memória, das identidades, das suas relações pessoais, das suas afetividades, dos seus valores e da sua cultura. No diálogo com Rüsen (2001), acrescentamos que o ato de narrar é uma atividade intelectual que correlaciona o presente com o passado constituindo a consciência histórica ao interpretar as experiências atuais do tempo. Assim, ao mobilizar lembranças, torna-se presente o passado mediante o movimento de narrativa.

Já Cerri nos explica, entre outras coisas, que para Didática da História:

Seu objeto, em geral, não se estende no tempo, mas é capturado no presente, a partir do que se sabe, do que se aprende ou do que se ensina (dentro ou fora da escola, voluntária ou involuntariamente) hoje. Evidentemente, o que se apreende do hoje tem uma profundidade

temporal que não é ignorada pelo pesquisador, mas não é seu foco primário. A intenção está concentrada em identificar como esta profundidade temporal se expressa na atualidade, como estão se dando as relações de produção, difusão, negociações e utilização dos conhecimentos históricos (CERRI, 2017, p.24).

Essa perspectiva nos permite pensar as relações de produção, difusão, negociações e utilização dos conhecimentos históricos, já que a aprendizagem ocorre na dialética entre o ensino formal e o conhecimento produzido na circulação social dos indivíduos, pela cultura histórica da sociedade. Isso possibilita a reflexão sobre as múltiplas narrativas da memória histórica proveniente da cultura digital e suas implicações no processo metodológico do ensino e aprendizagem de História em sala de aula. Ou seja, uma reflexão sobre o conhecimento histórico presente na sociedade e a forma como esse conhecimento é abordado em sala de aula.

Por conseguinte, de certa forma, na aprendizagem histórica, em sala de aula, estamos discutindo a consciência histórica. Para Cerri (2011), “a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais” (CERRI, 2011, p. 28). Esse pensamento é embasado nas reflexões apresentadas por Rüsen sobre a teoria da História:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. [...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

De acordo com Rüsen (2001), a “consciência histórica” estaria na atribuição de sentido a um fluxo temporal do qual não temos controle. E mesmo que exista, teoricamente, a possibilidade de não atribuição de sentido na vida prática, a não atribuição já levaria a uma significação, pois antes de ser cultural, esse fluxo é natural. O nascimento, o crescimento, a juventude e a morte nos fornecem a noção de tempo.

Assim, entende-se que a vida prática faz com que a humanidade construa operações mentais na interpretação de sua experiência na evolução temporal, essas operações mentais interpretativas da experiência – atribuição de sentido para vida –

seriam a consciência histórica inerente ao humano. Se a consciência histórica é uma condição natural, as variáveis são os modos como se utiliza a apreensão da temporalidade para orientar a vida prática. Esse mecanismo mental possibilita múltiplos usos sociais na atribuição de sentido ao tempo pelos grupos que vivem diferentes períodos históricos.

Diante desses argumentos, o que esperamos desenvolver em sala de aula é uma aprendizagem histórica que, ao refletir sobre a constituição da narrativa histórica, contribua para orientação de vida dos estudantes. Por isso, observando a inserção deles na cultura digital, propomos uma atividade que diferencie as finalidades de algumas narrativas imersas na cultura histórica contemporânea.

A comparação de finalidades e constituição de sentido histórico das narrativas escolar, com livro didático e a fala do professor, com outros tipos de narrativas facilmente encontradas nas mídias digitais é um caminho para pensarmos a aprendizagem histórica. Para isso não é preciso investigar todas as narrativas referentes à História na sociedade ou na mídia digital, pois de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula e o diálogo desenvolvido no processo de aprendizagem tal intento pode ser alcançado.

A rigor, para a Didática da História, a História não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Essa perspectiva, na concepção de Rüsen, aponta que o ensino de História objetiva a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, sendo este provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos. Logo, a finalidade da História é a busca da superação das carências de orientação humana no tempo, fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas.

Dito isso, é importante ressaltar que Cerri (2011), a partir de Rüsen (2001), diferencia o pensamento histórico, que seria a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática, da consciência histórica que poderia excluir ou incompatibilizar-se com o pensar historicamente (CERRI, 2011, p. 61). Dessa forma, podemos compreender o saber escolar como uma maneira de contribuir para consciência histórica dos sujeitos através do raciocínio da ciência histórica, o que não inviabiliza outras formas de consciência histórica.

Ademais, como já foi dito, a Didática da História, sob a perspectiva da consciência histórica, aponta para um ensino de história capaz de tornar os estudantes competentes para a cultura histórica de sua sociedade, pois a teoria da História e ensino da História pertencem à cultura de uma determinada sociedade. Na atualidade, em um mundo

mediatizado, observamos a necessidade de a educação formal dialogar com os usos públicos da História. Por isso, em nossa pesquisa, refletimos como o processo de ensino e aprendizagem de História pode contribuir para orientação da vida cotidiana do educando no tempo, ao saber como se dá sua experiência com as informações produzidas no ciberespaço sobre a História. Já que o passado, além do espaço físico da escola, rua ou casa, é experimentado e interpretado nas diversas interconexões ocasionadas pelas mídias digitais.

Freitas (2014) sobre a educação histórica e a Didática da História, aponta que:

Diferentemente da educação histórica, a didática da história de Rüsen não busca tais imperativos – fornecedores da racionalidade/cientificidade da história –, originariamente, na ciência da história. A racionalidade da história é extraída da vida prática, ou seja, a razão de existir de uma ciência da história está fundamentada na estrutura de homem imaginada por Rüsen, constituído a partir das operações de experimentação, interpretação e orientação, isto é, a partir da consciência histórica. Assim, aprendizagem histórica de Rüsen é definida sob uma inversão: em lugar de uso solitário das habilidades típicas da atividade historiadora, são as habilidades gerais e universais do pensamento humano que devem ser ampliadas quantitativa e qualitativamente nas atividades planejadas pelo professor de História (FREITAS, 2014, p. 52).

Desse modo, o ensino-aprendizagem não se limitaria à narrativa da História produzida a partir do método crítico, mas na relação com as narrativas difundidas no senso comum por vários veículos de comunicação que orientam o indivíduo a situar-se no mundo e na sociedade. Ou seja, o objeto de estudo da Didática da História não se restringe aos métodos e técnicas de ensino escolar de História, ela faz parte de um conceito amplo de conhecimentos históricos.

Ressaltamos novamente que, ao fazer uma relação entre a História escolar e História Digital, ao analisar como o estudante lida com as informações sobre História que ele busca na internet, no uso das mídias digitais, inserimos esta pesquisa na perspectiva do juízo de conhecimentos históricos da Didática da História. Para Cerri (2011), os conhecimentos inseridos no “entendimento de seus contextos de produção, distribuição e consumo, convergência e confrontos, são condição para decifrar a aprendizagem histórica escolar e extraescolar, entendida como fenômeno significativamente autônomo do ensino (CERRI, 2017, p. 23)”. Isso seria a cultura histórica que remete à consciência histórica.

No entanto, ainda que o conhecimento histórico não seja restrito à escola, as múltiplas narrativas da História expressas na sociedade – inclusive no espaço virtual –

encontram na escola (com acesso ou não à internet) possibilidades de constituição de sentido histórico quando o passado é relacionado com o presente. Por isso, nesta pesquisa, estamos pensando nas escolas que não possuem uma estrutura adequada para que os educadores e educandos utilizem a internet como ferramenta de suporte para aprendizagem.

O desafio que aqui se estabelece é pensar um produto que leve em conta as informações sobre História oriundas das mídias digitais no fazer História em sala de aula. E que, ao pensar a História em sala de aula, se desenvolva no aluno a habilidade de perceber os variados tipos de produção do conhecimento histórico e a percepção de que a aprendizagem histórica está difundida em vários segmentos da sociedade. Para que, assim, no exercício de uma cidadania crítica e autônoma, ele entenda como a cultura histórica, mediada ou não pela virtualidade, tem efeito na sociedade.

Logo entendemos que a aprendizagem histórica do indivíduo se configura a partir da sensibilidade humana, da capacidade reflexiva, no processo de constituição da consciência histórica, de pensar as experiências do homem no tempo. Parafraseando Rüsen (2001), quando este se refere à especificidade do saber científico, a História, enquanto disciplina escolar, não existe para que ocorra a aprendizagem histórica, pois esta já ocorre de forma dinâmica em nossa trajetória de vida. Ela existe para articular os aspectos formais do pensamento histórico às experiências do homem no tempo com a intenção de atender as demandas impostas pela sociedade em cada época. A razão de existência da História, enquanto ciência e disciplina escolar, é extraída da vida prática. A racionalidade da História para a didática da história está na sua articulação com as necessidades do homem em seu tempo.

Com isso, não estamos aqui negando o caráter ativo e criativo da História, enquanto disciplina escolar, porque a escola tem a possibilidade de desenvolver no estudante a habilidade de reflexão e interpretação da sua própria aprendizagem histórica. Longe de negar o caráter criativo do ensino de História, estamos ponderando sobre a existência de vários processos de aprendizado formais e informais que constituem e dão significados à cultura histórica da sociedade. Com essa perspectiva, acreditamos que o conhecimento histórico escolar, no uso dos princípios da investigação histórica, aplica uma didática que busca ampliar e qualificar a aprendizagem histórica que faz parte do pensar e agir humano.

Exemplificando, em nossa experiência docente na escola pública, percebemos a tensão que passam alguns estudantes do ensino médio para conciliar os seus estudos com

as necessidades de consumo e a busca de inserção do mercado do trabalho. Preocupações comuns para os adolescentes da escola que atuamos. Trabalhar para ter o que deseja e ajudar os pais ou continuar estudando? Esse questionamento torna-se mais profundo quando os estudantes pensam em cursar uma faculdade pública ou particular. Qual trabalho permite, diante da formação escolar obtida, pagar uma faculdade, consumir o que se deseja e se manter como adultos responsáveis? Como o a História poderia orientá-los nestes questionamentos?

Acreditamos que a escolha de continuar os estudos em uma universidade, a valorização de uma formação universitária passa pelo conhecimento que o estudante tem do mundo do trabalho e sua perspectiva de uma profissão futura. Conhecimento que é construído, no contexto da cultura digital, com múltiplas informações fragmentadas e simultâneas criadas e propagadas pelas mídias digitais sobre o mercado de trabalho e cursos universitários. Soma-se a isso, a dificuldade de muitos pais de pagar uma faculdade ou manter o filho na vida adulta.

Neste cenário, podemos supor que o sacrifício de trabalhar e estudar é ponderado, quando não pela necessidade imediata do estudante e família, pela experiência no tempo quando este analisa, por exemplo, as dificuldades que passaram seus pais, as políticas de geração de emprego de um governo, as condições de trabalho na atualidade e em outros contextos históricos e a expectativa de crescimento econômico do país. Temos aí a dimensão humana da aprendizagem histórica atrelada à vida prática.

Menciono esta dimensão humana da aprendizagem histórica para evidenciar, novamente, que o ensino-aprendizagem escolar não busca apenas dotar o estudante de habilidades técnicas. Quando falamos de uma aprendizagem baseada nos princípios da investigação histórica nos referimos à didática da história para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação humana integral na atualidade. Pensando a pesquisa e o ensino da História em função do tempo presente dentro de uma perspectiva de transformação futura.

Podemos assim correlacionar a perspectiva da didática da História com as demandas da sociedade contemporânea. Por exemplo, a BNCC (2018) expressa para o ensino médio, no que se refere ao mundo do trabalho, o objetivo da educação básica de desenvolver a habilidade dos jovens de identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstância e contextos históricos levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais. Dessa forma, ter a capacidade de identificar e discutir esses aspectos possibilitaria ao jovem uma maior

autonomia e criticidade nas suas escolhas de agir na vida.

A História, enquanto disciplina escolar, com o desenvolvimento de habilidades, como a citada acima, pode auxiliar o jovem estudante em sua vida prática no processo de leitura de mundo. Pensando a profundidade temporal, pensando passado, presente e futuro a curto, médio e longo prazo, o estudante pode se planejar, reduzir o consumo do supérfluo e se dedicar uma formação acadêmica, que diante de todos os sacrifícios atuais, pode lhe proporcionar uma melhor qualidade de vida. Da mesma forma, como ele pode deduzir que o contexto atual, diferentemente de outros momentos da história é o ideal para entrar no mercado de trabalho assim que se conclua o ensino médio. Ele pode utilizar, através do conhecimento histórico escolar desenvolvido, a investigação histórica para pesquisar o mercado de trabalho, utilizar as fontes, validar os argumentos que orientaram sua decisão.

Sobre o diálogo da escola com a sociedade, corroborando nossos apontamentos, Cardoso (2008) explica que:

A Didática da História não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência histórica que circulam dentro e fora da escola. Ainda que a Didática da História tenha aqui fortes relações com a História escolar, dada a imensa importância social desta, as pesquisas didático-históricas não se limitam ao contexto institucional da educação básica nem propõem compreendê-lo isolado da cultura e da consciência históricas externas a ele. Como escola e sociedade se influenciam mutuamente, de um ponto de vista didático-histórico não faz sentido diferenciar a História escolar das outras elaborações da História sem forma científica (CARDOSO, 2008, p. 166).

Assim, “como escola e sociedade se influenciam mutuamente”, não podemos analisar a escola e a disciplina História isolada da cultura e da consciência histórica externa, por isso nosso produto didático leva em consideração a cultura escolar e a possibilidade de diálogo com as diversas narrativas da história expressas na sociedade. Neste diálogo, nossa intenção é construir uma atividade que contemple a narrativa argumentativa racional como constituição de sentido sobre a experiência no tempo. Junto com o estudante refletir sobre a constituição da narrativa histórica na vida prática. Segundo Rüsen (2001), a constituição histórica de sentido:

Dá-se, pois, não apenas na forma de uma narrativa elaborada a partir de uma prática cultural oriunda das rotinas do cotidiano, como em uma celebração cívica, em um discurso gratulatório, em curso universitário ou na produção e recepção de textos historiográficos, em exposições

históricas, em jogos históricos, etc. Ela perpassa todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana. Ela pode efetuar-se na forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam. Ela perpassa a comunicação no dia a dia, na forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo o sentido só transparece na narrativa. (RÜSEN, 2001, p. 160).

Tais manifestações tornam-se “histórico” quando na experiência da vida prática o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado. Esses procedimentos não ocorrem, necessariamente, dentro de uma racionalidade argumentativa. Questão que pretendemos trabalhar em sala de aula no decorrer da prática docente escolar. Pretendemos aprofundar mais sobre esta discussão no próximo capítulo ao elaborarmos o produto didático.

Não obstante, o lugar social de elaboração do produto didático é a EEMTI Cláudio Martins – considerando a carga horária destinada à disciplina, a estrutura física de laboratório, os equipamentos para suporte pedagógico, a condição social e o acesso à cultura dos estudantes. Um material didático que poderá ser adaptado às necessidades dos educadores e educandos para a aprendizagem histórica em outras escolas ou em outros lugares. Nesse sentido, ao pensarmos o produto didático prioritariamente para o uso em sala de aula para o ensino e aprendizagem, tendo como referência a escola pública do estado do Ceará, já o inserimos numa cultura escolar sem eliminarmos a possibilidade dos seus diversos usos pedagógicos. Para Cardoso em diálogo com Chervel:

O conceito de cultura escolar de André Chervel tangencia esse debate sobre o ‘conhecimento histórico escolar’ porque define as disciplinas como criações originais do sistema escolar. Na perspectiva da cultura escolar, não faz sentido discutir se professores e alunos têm o direito de ‘produzir conhecimento’ ou se isso é melhor do que ‘reproduzir conhecimento’. Ao dissociar a ‘História dos historiadores’ da História escolar, Chervel elimina o problema central desse debate. Não está mais em questão se queremos que alunos e professores participem do processo de criação das disciplinas escolares; sua história nos demonstra que eles já fazem isso. Mesmo que os professores não tenham consciência dessa ação criadora e se declarem meros reprodutores da ‘História dos historiadores’, não é isso que eles são. Mesmo que todos acreditem que a escola ensina ‘a História dos historiadores’, não é isso que ela faz. Na perspectiva da cultura escolar, não precisamos nos sentir impotentes diante da divisão do trabalho na sociedade capitalista, pois sabemos que essa divisão não impede a escola de desempenhar seu papel de criadora de disciplinas (CARDOSO, 2008, p. 157).

Essa citação de Cardoso endossa nosso argumento que o professor na educação básica não é um mero contador de História, expositor de conteúdo definido previamente por terceiros. E que, apesar de todos os fatores externos constituintes da disciplina escolar, em sala de aula, na interação professor e aluno, integrantes de uma cultura escolar, desenvolve-se um tipo conhecimento histórico ligado às finalidades do ensino.

Por conseguinte, como já ficou evidente, ao pensarmos o ensino e a aprendizagem de História e as tecnologias digitais estamos preocupados com a dinâmica da sala de aula a partir da reflexão sobre a cultura histórica vivenciada pelo estudante. Não adiantaria pensarmos as maravilhas possibilitadas pela tecnologia digital, as transformações que esta ocasiona em nossa vida se não considerarmos a condição social dos estudantes, seu engajamento com os recursos tecnológicos e estrutura escolar. Ao analisamos as produções do ProfHistória fica clara a importância da aproximação da pós-graduação à educação básica para compreensão das internalidades do ensino de História: a reflexão do porquê ensinar e aprender História em diálogo com a vida prática da sociedade.

De tal modo, afirmamos que é o contexto escolar que vai definir a melhor forma de relacionarmos o ensino e aprendizagem de História com as tecnologias digitais: seja como ferramenta pedagógica para o pensar historicamente, com referência ao método científico, e/ou também a utilização desses mesmos fundamentos da História para superar, na perspectiva do ensino de História, os desafios impostos pelas novas configurações culturais surgidos com a tecnologia digital. Portanto, acreditamos que são as particularidades do ambiente escolar que nos diz como trabalhar um padrão de raciocínio argumentativo que ajude o estudante a interpretar as experiências do passado, relacionando-as com a experiência vivenciada, por ele, no presente. De uma forma que este processo ocorra de forma autônoma e que essas interpretações, ao se constituírem em uma consciência histórica, possa o orientar em sua vida prática e o ajudar a tomar decisões futuras.

3 A investigação histórica para a autonomia crítica do estudante no ensino médio

3.1 Por que a sequência didática

No decorrer desta dissertação discutimos e ponderamos sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem em História, os saberes históricos no espaço escolar. Tais reflexões partiram das observações feitas no decorrer das aulas ocorridas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins e na realização de um questionário para analisarmos a interação do estudante com as informações sobre a História difundidas nas mídias digitais e a História produzida em sala de aula.

De modo que o produto aqui apresentado leva em consideração a aprendizagem histórica, de forma associada à pesquisa, ao ensino e à representação pública da histórica no contexto cultural das novas tecnologias digitais. E os desdobramentos da pesquisa nos levam a propormos uma sequência didática que, dentre outras coisas, estimule o estudante a perceber as diferentes finalidades das narrativas históricas construídas em seu processo de aprendizagem.

Isto porque, como foi discutido nos capítulos anteriores, de certa maneira, pensamos o conhecimento histórico presente em nossa sociedade ao refletirmos sobre o ensino e aprendizagem escolar. Ao observarmos, tendo como referência a realidade escolar na qual estamos inseridos, que as disputas pelo passado oriundas das mídias digitais ecoavam em sala de aula, percebemos que através da internet, com o uso das mídias digitais, a aprendizagem histórica poderia se realizar de forma destoante às finalidades da História escolar e do consenso acadêmico. Os sites e blogs de História na internet chamariam a atenção do estudante tanto quanto a fala do professor e o livro didático. Por isso consideramos interessante, mediado pelas informações acessadas pelo estudante, a apropriação das representações do passado difundidas nas mídias digitais para o fazer a História em sala de aula.

De outro modo, ao tratarmos de informações oriundas da vivência do estudante em uma cultura histórica digital acreditamos que a sequência didática poderá facilitar o diálogo professor e estudante na construção do conhecimento histórico. Proporcionar uma boa reflexão de como as representações da História transformam o passado complexo compreensível para a sociedade em nosso tempo, e ainda possibilitar a utilização dos princípios da investigação histórica para alcançarmos as finalidades do ensino escolar

conforme a formação integral humana e o exercício da cidadania. Assim, Rüsen (2001) gera uma reflexão sobre a constituição da narrativa histórica que possa contribuir para orientação de vida.

Com a sequência didática aqui proposta, de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula e o diálogo desenvolvido no processo de aprendizagem do estudante, esperamos estimular a reflexão sobre a constituição de sentido histórico das narrativas escolar interligando o livro didático e a fala do professor com outros tipos de narrativas facilmente encontradas nas mídias digitais. Embora, para construção do nosso produto didático, propusemos as narrativas a serem analisadas⁴², pensamos que a escolha das narrativas, sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, extraídas da internet deve ser feita, se possível, a partir das indicações do estudante.

Em nossa sequência didática, o foco para a aprendizagem histórica é a análise das narrativas dos conteúdos a serem estudados, não o uso das mídias digitais como ferramenta pedagógica. Contudo, como vimos no capítulo anterior, dispendo de condições materiais e planejamento pedagógico nada impede o uso das mídias digitais para tal intento. Até por que, quando esta não é criada para tal propósito, o que torna uma ferramenta tecnológica pedagógica é sua utilização didática. Similarmente, mesmo não direcionando o ensino-aprendizagem de História para um letramento digital, do modo como mencionamos no capítulo anterior, ao analisarmos historicamente, por princípios científicos, as representações do passado difundidas na internet, tal letramento está sendo exercitado.

Ao falarmos da investigação histórica, sob a perspectiva da didática da História, utilizamos os princípios do método histórico científico para fundamentar a aprendizagem histórica de modo indissociável a carência de orientação do homem no tempo e a função orientadora da História (RÜSEN, 2001). Ou seja, ao tratarmos da História, enquanto disciplina escolar, pensamos a relação da teoria histórica científica com a vida prática. De maneira tal que o estudante possa desenvolver a habilidade, referenciado no saber científico e nas finalidades da História escolar, de reconhecer e entender criticamente as diversas representações do passado contidas nas narrativas que ele consome ao interagir com as informações sobre História em seu cotidiano.

Sobre a narrativa e a representação do passado, dialogando com Rüsen (2001), em

⁴² As narrativas históricas retiradas da internet e inseridas na Sequência Didática estão relacionadas aos conteúdos de plano anual de ensino de História da EEMTI Cláudio Martins e aos debates corriqueiros em sala de aula no exercício letivo.

nossa pesquisa e produto didático, consideramos que para validar as informações sobre história, a narrativa histórica, entre outras coisas, deve ser fundamentada na explicação racional argumentativa. Aproximamos, assim, no processo de aprendizagem, ao questionarmos as múltiplas narrativas da História que o estudante tem acesso no seu cotidiano, a investigação histórica com a prática de ensino. Seguimos o entendimento de Rüsen (2001) que aponta o ato de narrar como constituição de sentido sobre a experiência do homem no tempo. Este autor observa:

A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorridos realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada a experiência e como significativa para o auto-conhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores. Com ela, os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea (RÜSEN, 2001, p. 155).

Desse modo, a constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo é tanto orientadora e motivadora do agir, nos processos temporais atuais, quanto serve de base a uma representação da evolução temporal do mundo humano. Ou seja, o sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano, mas também na relação do homem com si mesmo, o “eu: a identidade histórica” (RÜSEN, 2001, p. 156). Na narrativa histórica se associa a identidade histórica com a consciência histórica.

Ademais, ao nos preocuparmos com a interação do estudante com as informações sobre História que eles acessam através da internet, por intermédio das mídias digitais, estamos atentos ao papel da História, enquanto disciplina escolar, na formação humana no contexto de vivência em um mundo onde o conhecimento, as relações sociais, a experiência do homem no tempo, a cultura histórica perpassa cada vez mais a cultura digital. Assim como a representação da evolução temporal do mundo humano e a identidade histórica do sujeito. Ambas articuladas pelo sujeito através da narrativa.

A narrativa histórica intencionando uma orientação para um agir futuro correlaciona o presente com o passado constituindo a consciência histórica. De acordo com Rüsen (2001), no fluxo temporal e narrativo também se encontra a identidade:

A identidade expressa pela narrativa das histórias não é um conteúdo

fixo e definitivo. O que se depende sempre do que os demais deixam ser e do que se quer ser, na relação com outros. Identidade é, por conseguinte, um processo social de interpretação recíproca de sujeitos que integram entre si. Nesse processo, os sujeitos mesmo debatem-se continuamente entre si, a busca de serem aqueles que querem ser e de não quererem ser aqueles que deveriam ter sido. A constituição da identidade efetiva-se, pois, numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos e grupos, sociedades, culturas, que não podem dizer quem ou o que são os outros com quais têm a ver. Porque isso é assim e porque as histórias são também atribuições de identidade (razão pela qual se trata igualmente de poder saber quem pode contar a história a quem, história que diz a este quem ele é), não se costuma acreditar cegamente nas histórias. Elas têm de ser narradas de forma tal que as dúvidas que surgem na luta pelo reconhecimento não cheguem a ser formuladas ou pelo menos venham logo a ser resolvidas pelas histórias no movimento de sua narrativa (RÜSEN, 2001, p. 88-90).

A citação acima nos mostra como Rüsen associa a identidade, a narrativa histórica e a consciência histórica. Da mesma forma, evidencia a importância da credibilidade da narrativa histórica que se encontra na experiência do tempo passado e na expectativa quanto ao tempo (significados no presente) que são fundidas na narrativa histórica (mediante as normas) dando sentido a representação da evolução temporal.

Sem trazermos uma discussão teórica densa para sala de aula, no ensino médio da educação básica, podemos questionar os aspectos que levaram um autor a produzir determinada narrativa histórica, sua importância para atualidade e para o estudante, e, ainda, observarmos a quão próxima a narrativa histórica está da argumentação racional – considerando a argumentação racional contida no método histórico. Dito de outra maneira, utilizar o saber escolar como uma maneira de contribuir para consciência histórica (constituição de sentido das experiências do tempo) dos sujeitos através do raciocínio da ciência histórica, o que não inviabilizaria outras formas de conhecimento histórico, mas direcionaria para a reflexão sobre os possíveis significados das representações do passado para o tempo presente.

Portanto, ao considerarmos os questionamentos deste trabalho ao ter como objeto de pesquisa a interação do estudante com as informações históricas no contexto da cultura digital, escolhemos como produto desenvolver uma sequência didática problematizadora, o qual chamaremos de roteiro investigativo. Com esta escolha, além de anteder as normas do regimento geral do ProfHistória quanto ao caráter crítico analítico e propositivo da dissertação, esperamos, com as reflexões aqui apresentadas e com a sequência didática, contribuir para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História tanto na pesquisa como no ensino.

Neste ponto, voltamos a ressaltar o ProfHistória como importante fonte de conhecimento sobre a pesquisa e prática docente no Brasil. A esta pesquisa, as produções acadêmicas provenientes deste curso de pós-graduação, do qual este trabalho também é fruto, forneceram a possibilidade de reflexão sobre o exercício da docência e a pesquisa histórica no que se referia ao ensino e aprendizagem histórica e as tecnologias digitais na educação básica.

Como foi mostrado no capítulo anterior, foi analisando as publicações do ProfHistória que observamos as preocupações dos professores pesquisadores quanto ao ensino de História e as tecnologias digitais. Se inicialmente os colegas estavam mais preocupados em como inserir as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem escolar aliado à investigação histórica, com passar do tempo, notamos um crescente número de trabalhos que tanto pensavam o uso das tecnologias digitais para aprendizagem histórica como nos efeitos da representação de mundo difundida em ambientes digitais para cultura histórica da sociedade e sua relação com a prática docente.

Acreditamos que a tendência seja, quando possível, pensarmos indissociavelmente os usos didáticos das tecnologias digitais e as representações de mundo potencializadas por estas, pois a cultura digital é um fenômeno no qual, dentro de suas particularidades e dinâmica, a História, enquanto disciplina escolar, também acontece.

3.2 A investigação histórica como roteiro para autonomia crítica no contexto da cultura digital

Como demonstrado no capítulo anterior, sob perspectiva da didática da História, ao tratarmos neste trabalho a investigação histórica como forma de ensino-aprendizagem para o estudante do ensino médio nos referimos aos princípios do método histórico que podem ser utilizados para o desenvolvimento da autonomia crítica do estudante que interage com múltiplas narrativas da História. Em sala de aula, ao tempo que a aprendizagem histórica poder ser desenvolvida através das atividades propostas pelo roteiro investigativo, a reflexão sobre o ofício do historiador pode ser exercitada ao se pensar a construção da narrativa histórica do livro didático e as narrativas históricas difundidas nas mídias digitais.

Dentro das devidas proporções, ao sugerirmos a “investigação histórica” como

prática de ensino, acreditamos na construção do conhecimento histórico escolar que atende a finalidade da formação humana integral de sujeitos críticos e autônomos. Ao aproximarmos o estudante do ofício do historiador, pensamos o exercício da criticidade oriunda do fazer História cientificamente para desenvolver a habilidade do estudante de análise das múltiplas informações fragmentadas e simultâneas, criadas e propagadas pelas mídias digitais.

Vejam, se o historiador, com um olhar crítico, levanta questões no presente sobre um acontecimento passado – atribuindo a este sentido na vida contemporânea –, passa a buscar vestígios sobre as ações dos homens em um determinado tempo e espaço. E na busca de vestígios, realiza um processo de questionamento sobre os documentos e os fatos encontrados para com as evidências e a argumentação racional construir uma narrativa histórica, o professor e estudante, na construção do conhecimento escolar, podem analisar as narrativas históricas, feitas por historiadores ou não, questionando as referências, o sentido que estas têm na atualidade e qual o interesse do autor em produzi-las ou divulgá-las.

Por isso, para a aprendizagem histórica escolar atender suas finalidades, consideramos salutar que o estudante exercite o olhar investigativo também sobre o livro didático e observe como nele a História é representada. Se conhecemos a História através de vestígios, é importante que o estudante perceba que os fatos apresentados no livro didático são frutos do trabalho de historiadores. Como afirma Prost (2017) “um fato nada mais é que o resultado de um raciocínio a partir de vestígios, segundo as regras da crítica.” (PROST, 2017, p. 67).

De outra forma, se para o historiador existe a impossibilidade lógica de começar a fazer História pela crítica dos vestígios, pois para o exercício da crítica é preciso ter um conhecimento prévio dos fatos examinados. Para o estudante, os fatos apresentados no livro didático podem servir de referência para o exame crítico das informações sobre História que ele possa encontrar no seu cotidiano, seja nas mídias digitais ou em uma roda de conversa com os amigos. Por isso consideramos importante que o estudante saiba que faz parte de um método o historiador consultar as obras dos colegas, confiando que os fatos ali apresentados partiram de critérios consolidados e aceitos na oficina da História. E que o livro didático traz uma bibliografia de onde foram retiradas as informações que construíram sua narrativa.

O exercício do olhar crítico sobre o livro didático é o ponto de partida do nosso roteiro investigativo. É por ele que começamos a trabalhar as competências e habilidades

esperadas da História enquanto disciplina escolar. Os fatos nele apresentados são referências para despertar do pensar historicamente, entretanto não são imunes de contestações. Contestações ou questões que podem surgir a partir da consciência histórica desenvolvida da vida prática do estudante. Como já foi discutido neste trabalho, as experiências do homem no tempo presente dão sentido à evolução temporal do próprio homem mediante a narrativa.

Nos apropriando, em nosso roteiro investigativo das reflexões sobre os fatos e a crítica histórica, os conceitos, a verdade e função social da História contidos no livro *Doze lições sobre a História*, de Prost. Pois, para este autor, a crítica é o modo pelo qual os fatos são estabelecidos a partir das fontes. Os fatos devem formar o elemento consistente, aquele que resiste à contestação (PROST, 2017). Assim, esperamos que, com roteiro investigativo, o professor juntamente com o estudante, em sala de aula, possa desenvolver através do raciocínio do método histórico, da análise dos fatos, a construção do conhecimento histórico que questione a origem e a exatidão da informação, a intencionalidade do autor ao abordar determinado assunto.

Sob perspectiva da didática da História, as reflexões de Rüsen (2001), o roteiro investigativo aqui proposto se articula com as demandas produzidas pelo uso das tecnologias digitais no processo de busca do conhecimento histórico do estudante e pensa o método histórico como parte da solução de problemas gerados por uma sociedade de intenso fluxo de informações e desinformações provocados pela cultura digital. Ao tratarmos de forma indissociável o ensino e aprendizagem de História com a investigação histórica, esperamos facilitar a compreensão do estudante sobre os significados das múltiplas representações do passado (das experiências do homem no tempo) existentes em nossa época.

Consideramos que a reflexão sobre representações duvidosas do passado, e os efeitos dessas em nossa identidade e consciência histórica, faz parte do processo de investigação e aprendizagem histórica. Pensar como as informações produzem narrativas que representam um passado histórico comum a todos, algumas podendo ser falseadas por interesses políticos e acessadas ou aceitas por grupos de pessoas a partir dos itinerários de pesquisa feitas pela internet, em nossa sociedade contemporânea, faz parte do processo de investigação histórica e aprendizagem histórica.

Dessa forma, não restringindo o conhecimento histórico ao saber científico ou escolar, ponderamos que a investigação histórica está em toda busca por vestígios da ação humana no tempo. A aprendizagem histórica não seria restrita à narrativa da História

produzida a partir do método crítico, mas articulada com múltiplas narrativas propagadas nos saberes do cotidiano e por vários meios de comunicação que orientam o indivíduo a situar-se no mundo. Logo, o que oferecemos aqui é um roteiro de questionamento respaldado na argumentação e lógica do método histórico científico articulado com as finalidades da educação escolar. Não seria uma questão de hierarquizar o conhecimento científico ou escolar sobre a experiência do homem no tempo, mas propor uma maneira na qual esses conhecimentos atendam as finalidades de uma educação autônoma e crítica.

No roteiro partimos do livro didático, da experiência cotidiana do estudante para análise da construção das narrativas histórica de documentos extraídos de ambientes digitais, porém, tivemos o cuidado de possibilitar ao professor a adequação e utilização da investigação histórica como forma de ensino e aprendizagem através de outros meios de comunicação mais tradicional como jornais e revistas impressas. Esclarecemos, ainda, que o roteiro investigativo é um modelo que pode ser adequado a uma diversidade de temas, o que possibilita ao colega professor trabalhar com outros assuntos que aqui não serão exemplificados.

3.3 Como foi elaborado o roteiro investigativo

Estruturamos as sequências didáticas nos seguintes tópicos: descrição, objetivos, conteúdos, estratégias e bibliografia. Partimos da análise da narrativa do livro didático para depois passarmos a problematizar os textos extraídos de ambientes virtuais. Usamos como referência os conteúdos planejados para o ano letivo de 2020 da EEMTI Cláudio Martins e as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Os objetivos das atividades estão relacionados com as discussões apresentadas nesta dissertação e com as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na área das ciências humanas.

De modo que, tendo como perspectiva a problemática desta dissertação, na primeira atividade focamos nas narrativas do livro didático, na segunda no diálogo das narrativas encontradas nas mídias digitais com os conteúdos trabalhados com o livro didático em sala de aula. Na terceira e última atividade centramos na análise das informações retiradas da internet.

Já ao usarmos como referência a BNCC, ao exercitarmos as três atividades, buscamos desenvolver as seguintes competências específicas e habilidades:

Competência específica 1 – Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

- EM13CHS101⁴³ – Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- EM13CHS102 – Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento, etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- EM13CHS103 – Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Competência específica 4 – Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

- EM13CHS404 – Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Competência específica 5 – Identificar e combater as diversas formas de

⁴³ Entende-se EM – ensino médio, 13 – habilidade a ser trabalhada no primeiro ao terceiro ano, CH – ciências humanas, 1 – a numeração refere-se à competência específica, 01 – a habilidade a ser desenvolvida. Todos os outros códigos seguem a mesma lógica.

injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

- EM13CHS502 – Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
- EM13CHS503 – Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
- EM13CHS504 – Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Competência específica 6 – Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- EM13CHS601 – Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

A BNCC (2018) define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a resolução das demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dessa forma, a seleção das competências e habilidades a serem desenvolvidas deu-se a partir do conteúdo que iremos abordar no “roteiro investigativo”, porém isto não significa que essas mesmas não possam ser trabalhadas de forma contínua, com outros conteúdos, no decorrer do ano

letivo. De outra forma, consideramos o conteúdo trabalhado no “roteiro investigativo” adequado ao desenvolvimento das competências e habilidades citadas acima.

3.4 Roteiro investigativo

A partir do livro didático

1.1 Descrição da proposta

Caro colega professor, este material traz questões que buscam levar o/a estudante a pensar a produção da narrativa histórica do livro didático ao tempo que ele estuda o conteúdo planejado para o ano letivo da segunda série do ensino médio. Dessa forma, no processo de aprendizagem, mediado pelo professor, almejamos que o estudante observe as referências científicas e normativas, como a bibliografia, documentos, e citações do livro didático e as relacione com a produção do conteúdo do mesmo e seus significados para a sociedade contemporânea.

Ainda, esperamos que no processo de aprendizagem o estudante perceba como é constituída a narrativa da História escolar e suas finalidades. Para isso, sugerimos que o professor, constantemente, observe, em aula, que a educação básica, ao prepará-los para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, também visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O conteúdo do livro didático escolhido para este exercício aborda a economia do Brasil colonial, a qual, assentada no trabalho escravo, nos leva a reflexão sobre a formação da sociedade brasileira: as desigualdades provenientes da estrutura colonial e os efeitos e representações desse passado na sociedade atual. Este conteúdo também servirá de base para as propostas seguintes.

1.2 Objetivos

- Identificar as finalidades das narrativas do ensino escolar.
- Observar as referências ao conhecimento histórico e científico contidas no livro didático.
- Relacionar as questões presentes na vida prática com a narrativa histórica do livro didático.

1.3 Conteúdos

Nesta sequência didática iremos trabalhar com o segundo volume do livro didático *História: Das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota⁴⁴. Abordaremos o terceiro capítulo que trata a economia na América portuguesa e o Brasil holandês. Tal capítulo chama a atenção para inserção dos africanos, na condição de escravos, na sociedade que se formou na América portuguesa em torno do sistema de *plantation*. As implicações da União Ibérica, a invasão holandesa, a resistência à escravidão: a formação de quilombos e suas implicações na dinâmica da sociedade escravista.

1.4 Estratégias

A – Ao fazer uso do livro didático, em sala de aula, sugerimos a observação das imagens e infográficos, destacando para os alunos a fonte das informações contidas no livro. Em seguida, que seja solicitado ao/a estudante que identifique na bibliografia, contida no final do livro didático, as possíveis referências historiográficas para construção da narrativa daquele capítulo. E que este procedimento seja registrado no caderno. Esperamos que neste exercício o/a estudante perceba o recorte temporal e espacial contido nos títulos presentes na bibliografia e levante a hipótese de qual trecho (conteúdo) do capítulo do livro didático a obra identificada foi referência. Olhar anexo 1 e anexo 2. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 1 h/a.).

B – Através da aula expositiva dialógica vamos caracterizar a agromanufatura do açúcar no período colonial ao situá-lo no contexto geral da colonização portuguesa na América, pensaremos o passado associando as questões referentes à terra, desigualdade sociais e raciais presentes em nosso cotidiano. Nesta dinâmica aproveitamos para conhecer o repertório conceitual do/da estudante no que se refere à colonização, escravidão, mercantilismo, etc. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 2 h/a.).

C – Em um terceiro momento, propomos separar a sala em grupo e pedir que de acordo com o que foi discutido em sala de aula, referenciado no livro didático e no

⁴⁴ Este livro didático a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi escolhido para o triênio 2018/2019/ 2020 na escola.

conhecimento de mundo deles, cada grupo levante a questão de como a sociedade que se formou a partir da economia açucareira colonial poderia afetar as relações sociais étnicas no tempo presente. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 1 h/a.).

D – Por fim, sugerimos que as equipes apresentem suas narrativas ressaltando quais foram os pontos discordantes e os consensos na construção da mesma e as referências utilizadas além do livro didático. Estas narrativas podem ser apresentadas na forma de texto dissertativo ou expostas oralmente. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 2 h/a.).

Avaliação

A avaliação seria de forma contínua, no decorrer das aulas e na observação de como o estudante está interagindo com as informações sobre História presentes na sociedade, para isso podemos avaliar a resolução das atividades propostas, o trabalho em equipe e a produção e a apresentação da narrativa.

ANEXO 1 – Exemplo de como poderá ser organizada a atividade no caderno

Bibliografia	Capítulo 3
Ferlini, Vera Lucia Amaral. <i>A civilização do açúcar</i> (séculos XVI a XVIII). São Paulo: Brasiliense, 1998.	Este livro foi identificado como possível referência aos tópicos: O doce sabor da riqueza da página 45 e Engenhos de açúcar da página 46
Período	Lugar
Brasil colonial (séculos XVI a XVIII).	De acordo com a página 45 do livro didático, principalmente na região Nordeste.

ANEXO 2 – Informações sobre o processo de escolha do livro didático**A escolha do livro didático**

Colega professor, ao ser realizada esta atividade aconselhamos expor aos/as estudantes como é feita a escolha do livro didático. Explicar que os livros são avaliados e adquiridos pelo Estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Para que o livro didático chegue à sala de aula o PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil.

A produção do livro didático é feita a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento, de acordo com a legislação nacional, publicados em edital voltado às editoras interessadas. Logo, podemos considerar o livro didático como um produto que, além de dialogar com a produção científica, está inserido no mercado comercial, porém com objetivo de atender as políticas públicas educativas e curriculares e às expectativas formativas da sociedade. Na escola, a escolha do livro didático é para ser realizada em três em três anos quando os professores avaliam os livros oferecidos pelas editoras. Entre um processo de escolha e outro, o livro é reutilizado pelos/as estudantes até a conclusão do ciclo.

Observe que a História, como ciência de referência, norteia os princípios relativos aos livros didáticos cujas narrativa é uma interpretação de fontes e testemunhos. Assim, explique que o livro não traz uma verdade absoluta sobre o que aconteceu no passado, mas o resultado da construção de um conhecimento feito através da pesquisa historiográfica que busca comprovar os fatos do passado representado no livro.

Portanto, o livro didático é um instrumento para que o professor trabalhe metodologias da produção do conhecimento histórico com os/as estudantes. Analisar a narrativa exposta no livro e suas referências é uma das maneiras que podemos realizar a aprendizagem histórica.

Para mais informações sobre o assunto, consultar: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.

Memórias e resistência afro-brasileira

2.1 Descrição da proposta

A proposta visa articular os vários saberes da História no tempo presente, ao analisarmos, em sala de aula, as narrativas sobre o Quilombo dos Palmares produzidas nas mídias digitais.

2.2 Objetivos

- Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais das populações afrodescendentes no Brasil contemporâneo.
- Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação.
- Observar as representações sobre o passado afro-brasileiro contidas nos livros didáticos e nas mídias digitais e refletir como essas representações afetam as tomadas de decisões no tempo presente.

2.3 Conteúdos

O início da discussão aqui proposta se dá na leitura do livro didático quando este aborda o trabalho escravo e resistência (formação de quilombos) na América portuguesa. Com o entendimento sobre o que era ser escravo no Brasil colonial e das diversas formas de resistência, espera-se que o/a estudante compreenda o que eram os quilombos e sua importância para o protagonismo das populações afrodescendentes em suas lutas por igualdade no decorrer do tempo. Com a compreensão de como foi construída a narrativa histórica daqueles que resistiram ao sistema colonial e dos seus descendentes.

2.4 Estratégias

A - A partir da leitura do livro didático no que se refere ao trabalho escravo e resistência, especificamente ao Quilombo de Palmares, pensando a sociedade atual, com o auxílio de um texto complementar, se necessário, incentivarmos os/as estudantes a identificar quais os problemas enfrentados pela população afrodescendente e analisar a importância simbólica do 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no Brasil. Neste processo, tendo como perspectiva o protagonismo da população afro-brasileira, orientamos o/a estudante a enumerar questões relacionadas aos seguintes temas: cidadania, trabalho, representatividade, preconceito, desigualdade, etc. Temas que, de certa forma, estão

interligados. Em Anexo consta a página do livro que fala sobre o Quilombo de Palmares e o 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no Brasil. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 2 h/a.).

B – Após as questões serem levantadas, os/as estudantes serão divididos em grupos para buscarem respostas a essas questões, para isso utilizaremos a investigação histórica. Neste ponto o professor pode propor o roteiro de pesquisa que colocaremos aqui em anexo. A fonte dessa pesquisa partirá da experiência cotidiana dos/das estudantes sobre o tema abordado. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 2 h/a.).

C – Após a explicação do roteiro de pesquisa, para construção do trabalho escrito, devemos explicar que o recorte do tema deve estar de acordo com a questão levantada, neste ponto, o foco é o compartilhar da experiência do sujeito no tempo, a aprendizagem se realizará no diálogo professor e estudante em sala de aula. Neste processo devemos ficar atentos de como o/a estudante trabalha com as informações incentivando sempre o olhar crítico da experiência de vida do/da estudante com as representações do passadas por ele consumida. (Esta atividade exige um prazo maior para conclusão, uma aula pode ser utilizada para a orientação sobre a estrutura da escrita do texto).

D – Após a pesquisa e a elaboração do trabalho escrito, o grupo de estudantes deverá apresentar uma proposta de intervenção para a solução do problema levantado, justificando o motivo dessa proposta que também estará contida no trabalho escrito. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 2 h/a.).

2.5 Avaliação

O processo de avaliação é contínuo, porém sugerimos um destaque maior à elaboração da pesquisa, não focando apenas nos acertos, mas no engajamento na busca e avaliação das informações: observando assim a análise, as relações que o/a estudante fez no processo de aprendizagem. Ainda uma autorreflexão sobre as dificuldades e a aprendizagem obtidas na realização do trabalho. Essa autorreflexão pode ser exposta no momento da apresentação do trabalho.

ANEXO 1 – Página do livro didático

Grupo de mulheres oferece flores no memorial Zumbi dos Palmares, Rio de Janeiro (RJ), durante celebração do Dia da Consciência Negra. Foto de 2013.



FABIO TEIXEIRA/GETTY IMAGES/ISTOCK

◆ Trabalho escravo e resistência

Na América portuguesa, os cativos eram separados de seus familiares, organizados por idade e sexo e vendidos nos mercados; em seguida eram encaminhados para trabalhar em diversas atividades, principalmente nos engenhos e nos canaviais. A maioria desenvolvia trabalhos braçais, mas também havia os escravos com habilidades artesanais e aqueles que executavam tarefas domésticas.

Os escravos africanos não tinham direitos, eram submetidos a extensas jornadas de trabalho e sofriam com os violentos castigos físicos. No entanto, havia uma resistência que se manifestava em fugas, abortos, assassinatos de feitores, furtos, sabotagem aos engenhos, formação de quilombos.

Formação de quilombos

Os quilombos, ou mocambos, eram locais onde se refugiavam escravos fugidos, índios, criminosos perseguidos pela justiça e até mesmo homens brancos pobres. Geralmente, eram construídos em locais de difícil acesso. Seus habitantes viviam da agricultura de subsistência, da pecuária, da caça, da pesca e da coleta de frutos, e muitas vezes organizavam grupos para auxiliar fugas e assaltar propriedades.

No início do século XVII, muitos cativos que haviam fugido para as matas da Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas, ajudaram a consolidar o maior, mais duradouro e mais bem organizado quilombo do Brasil: o **Quilombo dos Palmares**. Estima-se que Palmares concentrasse mais de 20 mil escravos fugitivos. Seu líder mais conhecido foi Zumbi.

Diversas expedições para destruir Palmares foram enviadas pelos portugueses e holandeses. Contudo, elas fracassaram e o quilombo só foi dizimado em 1694, sob o comando do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. Zumbi foi assassinado em 20 de novembro do ano seguinte, transformando-se em um grande símbolo da resistência negra à escravidão e da luta pela liberdade. Em 2011, a data de sua morte foi oficializada como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no Brasil.

Zungu: moradia urbana onde negros livres e cativos se reuniam para festejar e compartilhar crenças e costumes de origem africana, como práticas religiosas e tradições alimentares. Zungu é uma junção de duas palavras kikongo, língua do Reino do Congo: *nzi* (casa) e *angu* (alimento).

◆ Criação de uma cultura afro-brasileira

Apesar da diferença de condição jurídica entre os alforriados e os escravos e da diversidade étnica e cultural dos indivíduos vindos da África, a população negra construiu espaços de encontros como irmandades, festas, **zungus**, nos quais costumes africanos foram adaptados e recriados à realidade no Brasil.

Nesses locais, os negros reinventaram práticas religiosas, costumes e brincadeiras trazidos da África. Nos zungus, por exemplo, era possível encontrar um "sedutor", normalmente um alforriado que negociava

com os negros escravos a fuga deles para um quilombo ou para a tutela de um novo senhor. A mobilidade e o contato entre negros livres e escravos criou uma rede de cumplicidade e espaços próprios dos negros. Encontros em moradias e pequenos comércios das cidades permitiam escapar temporariamente da escravidão.

Nos angus, onde as negras preparavam o alimento de mesmo nome, os laços de solidariedade e resistência contra a opressão das autoridades eram reforçados.

ANEXO 2 – Texto complementar**Como surgiu o Dia da Consciência Negra**

O idealizador do Dia Nacional da Consciência Negra foi o poeta, professor e pesquisador gaúcho Oliveira Silveira (1941-2009). Ele era um dos fundadores do Grupo Palmares, que reunia militantes e pesquisadores da cultura negra brasileira, em Porto Alegre.

Em 1971 (mesmo ano de fundação do grupo), ele propôs uma data que comemorasse a tomada de consciência da comunidade negra sobre seu valor e sua contribuição ao país. Escolheu o dia 20 de novembro, por ser o possível dia da morte de Zumbi dos Palmares, que ocorreu em 1695. Era muito mais significativo e emblemático do que comemorar o dia 13 de maio, Dia da Abolição da Escravatura, quando o regime escravocrata estava falido e não havia mais como se manter. Abordamos melhor os aspectos históricos que levaram ao fim da escravidão e suas consequências imediatas no tópico seguinte.

O 20 de novembro foi celebrado pela primeira vez naquele mesmo ano de 1971. A ideia se espalhou por outros movimentos sociais de luta contra a discriminação racial e, no final dos anos 1970, já aparecia como proposta nacional do Movimento Negro Unificado. De lá para cá, a data tem motivado a promoção de fóruns, debates e programações culturais sobre o tema em todo o país.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/especial-dia-da-consciencia-negra-112011/2/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ANEXO 3 – Sugestão de Roteiro de orientação a pesquisa dos/das estudantes

- 1) Tendo como base as discussões em sala de aula e sua experiência em relação ao tema estudado desenvolva uma questão que possa ser respondida com uma pesquisa histórica. Por exemplo:

Como a inserção dos africanos para o trabalho escravo na colônia se relaciona com a desigualdade racial percebida no cotidiano brasileiro?

- 2) Para responder essa questão comece por um relato das suas experiências cotidianas: pense nos lugares que você já presenciou atitudes racistas, intolerantes ou preconceituosas, seja diretamente ou indiretamente em forma de brincadeira. Nos lugares que você frequenta, quais são os

<p>cargos ou funções ocupadas pelos afro-brasileiros? Observe se você conhece, seja pessoalmente ou através das mídias, afro-brasileiros que ocupem destaque na sociedade brasileira.</p>
<p>3) Após a construção desse relato compartilhe sua experiência com os colegas do seu grupo de pesquisa e observe as experiências comuns a todos e se existe alguém do grupo com experiência distinta do que a maioria relatou. A partir dessa troca de experiência, construa um texto explicando a importância de se discutir tal assunto na escola e na sociedade em seus variados meios de comunicação.</p>
<p>4) Pesquise em livros ou na internet sobre a questão <i>como a desigualdade racial pode ser percebida no cotidiano</i> citando sempre o autor que você buscou as informações e dizendo (referenciando) onde foi tirada a informação. Ao colher essas informações aconselhamos fazer alguns questionamentos:</p>
<p>4.1 de onde vem o documento? (De um jornal de notícias, de uma biblioteca, de uma instituição de pesquisa, de uma instituição com fins políticos partidários, texto produzido por movimentos sociais, etc.</p>
<p>4.2 Quem é seu autor? (O autor tem formação acadêmica sobre o tema? Ele fala a partir da sua vivência sobre o assunto abordado? Ou ele é uma autoridade/influenciador emitindo um discurso de opinião?).</p>
<p>4.3 Você tem motivos para desconfiar do autor da informação? As informações que você encontrou ao realizar a pesquisa vão de encontro as suas experiências pessoais e dos seus colegas? Se sim, por quê?</p>
<p>4.4 Nas informações que você encontrou na pesquisa qual o significado dado à desigualdade racial? Esse significado difere do que você aprendeu na escola nas disciplinas de História, Sociologia ou Filosofia?</p>
<p>5) No período em que os escravos foram inseridos na economia colonial existia uma justificativa racial para escravidão?</p>
<p>6) Discuta com seu grupo e conclua o trabalho escrito apontando soluções para o problema do preconceito racial existente na atualidade, e dizendo como o conhecimento sobre a origem da escravidão colonial e a resistência dos</p>

escravizados aqui no Brasil lhe ajudam a pensar caminhos na luta contra o preconceito?

7) O trabalho escrito deve conter a seguinte estrutura: capa, índice, introdução, relato de experiência, a pesquisa contendo a resposta para o problema abordado, conclusão e bibliografia. Fonte Times New Roman tamanho 12, as citações devem estar entre aspas. (Neste ponto é importante o professor observar que este formato se aproxima ao que pedido em trabalhos científicos).

Dialogando com as mídias digitais

3.1 Descrição da proposta

A partir do livro didático, para discussão em sala de aula, em diálogo com as informações sobre História encontradas nas mídias digitais, utilizando as ferramentas tecnológicas da escola, esta atividade propõe desenvolver a habilidade de análise das narrativas históricas que orientam, na atualidade, a busca pela igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira.

Assim, observando como o passado é interpretado para o entendimento dos anseios presentes, como, por exemplo, a diminuição da desigualdade racial, e o futuro almejado, informações de sites, plataformas de compartilhamento de vídeos (You Tube) ou das redes sociais digitais serão fontes para o exercício da investigação histórica. Sugerimos que os ambientes virtuais sejam indicados pelos/as estudantes para que análise seja feita em sala de aula com uso de projetores ou impresso em papel.

Ressaltamos que nesta atividade ao trabalharmos o conteúdo com os princípios do método histórico, ao prepararmos o/a estudante para o exercício da cidadania, com valores éticos de apreço a boa convivência entre os seres humanos com justiça social, fomenta-se a capacidade do/da estudante de identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar acontecimentos e conceitos históricos.

3.2 Objetivos

- Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos das populações afrodescendentes no Brasil contemporâneo.

- Identificar e analisar, através da investigação histórica, os sentidos da narrativa histórica no tempo presente.
- Reconhecer as mídias digitais como importante difusora de informações históricas sobre o passado.
- Desenvolver critério de análise crítica das informações obtidas através das mídias digitais.

3.3 Conteúdos

Em 2011, 20 de novembro, provável data da morte de Zumbi de Palmares, foi oficializado pela lei 12.519 como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no Brasil. Zumbi é o símbolo da resistência negra ao regime escravocrata. Este dia é dedicado à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira, a questão da igualdade racial e sobre a influência do povo africano na formação cultural do nosso país.

3.4 Estratégias

A – Iniciaremos esta atividade exibindo o vídeo Zumbi dos Palmares - A luta pela liberdade de Eduardo Bueno baixado da plataforma You Tube com duração de 9:47. Para em seguida, juntamente com os/as estudantes, desenvolver uma análise da narrativa do vídeo e elaborar questões sobre o mesmo. Olhar Anexo 1. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 2 h/a.).

B – Com as questões feitas, incentivaremos a pesquisa de informações através do mecanismo de pesquisa Google, exporemos para leitura textos de sites que abordem a temática das lutas afro-brasileira. Dessa forma, articulando o presente e o passado mostrar o movimento histórico social que levou a construção do dia da consciência negra. Neste momento, para pesquisa, sugerimos o uso do laboratório de informática. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 2 h/a.).

C – Com a sala dividida em grupos, propomos um debate sobre a importância ou não da figura do herói representação histórica de um povo. Neste debate incentive a discussão sobre a importância de vários heróis nacionais problematizando com as

narrativas desses heróis foram construídas. (Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida em 2 h/a.).

3.5 Avaliação

Sugerimos que a avaliação ocorra na observação do engajamento e da capacidade do/da estudante em analisar e identificar os sentidos da narrativa histórica no tempo presente. Para isso o professor poderá avaliar como o/a estudante questiona as fontes de informações históricas, tanto ao analisar a narrativa do vídeo como nas respostas elaboradas a partir da pesquisa e a participação no debate.

ANEXO 1

<p>1. Que tipo de documento é um vídeo no You Tube?</p>
<p>2. Quem produziu o documento (vídeo)?</p> <p>Aqui uma breve biografia do autor. Ao traçar o perfil deste busque evidência sobre a fala do mesmo, se esta fala é construída a partir da vivência sobre o assunto abordado, se a fala é fruto de pesquisa bibliográfica ou documental ou se a fala vem de uma autoridade (político, juiz, influenciador digital, por exemplo) que não tem conhecimento específico sobre o assunto.</p>
<p>3. O contexto de produção do vídeo é claro?</p> <p>O ano, o lugar e a importância do vídeo para o assunto apresentado. Existe um acontecimento específico que poderia ter gerado a produção do vídeo? Qual a importância do assunto para sociedade e para o ensino escolar?</p>
<p>4. Para as informações ditas no vídeo são apontados documentos históricos ou fontes bibliográficas para serem consultadas?</p> <p>Aqui esperamos que o/a estudante aprimore seu olhar em relação às suas fontes de informações e perceba a construção do fato histórico apresentado no vídeo. Se houver indicação bibliográfica, é importante observarmos se as informações são frutos de um trabalho de pesquisa histórica.</p>
<p>5. Existe algum motivo ou evidência para desconfiar das informações proferidas no vídeo?</p>

A resposta desta questão tanto pode ser encontrada nas respostas das perguntas anteriores ou como uma nova evidência apontada pelo/a estudante.

6. Se existe evidência para desconfiança, as fontes indicadas pelo autor ou referências bibliográficas são suficientes para respaldar as informações?

Nesta questão avaliamos a autonomia crítica do/da estudante. Podemos observar se para responder ele irá articular com as questões anteriores.

7. A narrativa produzida pelo vídeo foi satisfatória para uma orientação sobre a vida prática e sua experiência sobre o tema abordado?

Em que sentido as questões levantadas no vídeo se articulam com as experiências do/da estudante e da sociedade no tempo presente. Aqui existe um diálogo entre a consciência histórica e identidade.

8. A mensagem produzida pelo vídeo traz uma perspectiva futura de solução dos problemas raciais enfrentados atualmente no Brasil? Qual foi esta perspectiva? Em que momento da narrativa do vídeo você a observou?

Aqui o/a estudante poderá pensar a importância daquela narrativa histórica para a sociedade contemporânea. Ou seja, sua constituição de sentido.

9. Como as informações contidas no vídeo sobre o passado ajudam em sua experiência de vida a enfrentar os problemas provocados pelas desigualdades existentes no Brasil?

Espera-se que o/a estudante entenda os questionamentos presentes na sociedade que levaram ao fato apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho devido à curiosidade despertada no exercício docente, em sala de aula, sobre a relação da História com as tecnologias digitais, porque percebemos que as informações sobre História propagadas na internet através das mídias digitais têm grande influência na aprendizagem histórica dos estudantes do ensino médio da EEMTI Cláudio Martins, no município de Fortaleza, Ceará. No desenvolvimento da pesquisa, observamos que os debates sobre História que ocorrem nas mídias digitais chegam à sala de aula. Por um lado, esses debates aumentam o interesse do estudante por determinado assunto, por outro, em alguns casos, como demonstramos no primeiro capítulo, pode gerar desconfiança sobre a fala do professor e a narrativa do livro didático.

Dessa forma, embora os relatos dos colegas professores na reportagem apresentada, no primeiro capítulo, mostrasse a credibilidade do professor sendo contestada, o questionário que aplicamos demonstrou uma boa avaliação quanto ao interesse e a confiança no que é dito pelo professor em sala de aula. No entanto, apesar de acreditarmos que o saber escolar continua sendo valorizado pela sociedade, entendemos que seria de bom termo, além de deixar claro aos estudantes quais são as finalidades da História, enquanto disciplina escolar, dialogar no decorrer das aulas sobre a construção da narrativa histórica em diferentes lugares: movimentos sociais, discursos políticos, museus, patrimônio, filmes, novelas, etc.

Com essa ideia, ao trabalharmos nesta pesquisa com a investigação histórica para analisar o que é difundido nas mídias digitais, deduzimos que virtualmente podemos encontrar todos esses lugares. E abordar uma variedade de assunto no diálogo com as curiosidades e interesses do estudante. Contudo, o que vai delimitar a metodologia para pensarmos a interação do estudante com a tecnologia digital, no nosso entendimento, será a capacidade de acesso à internet da escola. Como foi dito no segundo capítulo, o contexto escolar vai determinar como a disciplina História irá interagir com as novas configurações surgidas da inserção das expressões culturais da sociedade em um sistema de comunicação integrado das redes sociais digitais.

De todo modo, consideramos de grande importância para aprendizagem histórica escolar esclarecer ao estudante que a cultura histórica de uma sociedade é formada por diversas representações do passado, que não há uma representação histórica única sobre a evolução humana no tempo, que as representações do passado ganham sentido a partir das interpretações que fazemos da experiência do homem no passado ao agirmos no

presente em busca de orientação para vida prática, e que são as questões levantadas sobre o passado que vão delimitar a forma como ele é representado na atualidade. Logo, tanto para compreender a variedade de informações que temos sobre o passado, na atualidade, como para buscar uma coerência argumentativa racional, os princípios do método histórico de pesquisa científica são essenciais.

Não se trata de hierarquizar o pensamento científico que serve como referência ao ensino e aprendizagem escolar, mas dotar o estudante da habilidade de pensar a partir da racionalidade que constitui o sentido da comunicação argumentativa lógica da ciência histórica. Sem formar historiadores propriamente no ensino médio, acreditamos que a investigação histórica é uma forma de condução do raciocínio que serve para autonomia crítica intelectual do indivíduo que se depara com tantas informações sobre um mesmo acontecimento. Em meio ao excesso de informação que encontramos na atualidade, a habilidade desenvolvida a partir do ofício do historiador pode ajudar um cidadão comum a tecer sua própria representação do passado. E a partir dessa representação pautar suas escolhas perante os desafios impostos pelo mundo.

Com esta perspectiva, temos a sala de aula como lugar de encontro de saberes sobre a História, tanto os saberes determinados no currículo como os saberes adquiridos na experiência de vida daqueles que realizam a aprendizagem em sala de aula. Por isso, acreditamos que, em um curto prazo, estudantes e professores vão aprimorar as habilidades de utilizar as tecnologias digitais para a construção do conhecimento crítico. Não apenas para copiar e colar respostas prontas, retiradas em sites especializados em estudo colaborativo, como alguns estudantes fazem quando estão resolvendo as atividades do livro didático⁴⁵. E, no caso dos professores, não apenas como mais uma forma de expor conteúdo nas plataformas digitais da mesma forma que faria se estivesse presencialmente.

Os trabalhos dos professores/pesquisadores analisados, no segundo capítulo desta dissertação, apontam as possibilidades de uso da tecnologia digital para o ensino e aprendizagem em História escolar. Algumas dissertações desenvolveram atividades, utilizando ou pensando as tecnologias digitais, sobre educação patrimonial, gênero, história pública e conceitos como consciência histórica, memória, identidade e narrativas

⁴⁵ Algumas vezes, ao corrigirmos as atividades, nos deparamos com recorrentes respostas formuladas da mesma maneira por diversos estudantes. Ao reunirmos um grupo de conversas para falarmos sobre esta coincidência descobrimos o Brainly: uma plataforma gratuita e rede social que oferece um sistema de perguntas e respostas. Disponível em: <https://brainly.com.br/materia/historia>. Acesso em: 23 set. 2020.

por meio de uma História digital. Uma inovação qualitativa que se faz na busca de trazer para experimentação em sala de aula, através das tecnologias digitais, das metodologias que abordam o uso da investigação histórica para aprendizagem escolar. Entretanto, seja com a utilização das tecnologias digitais ou não, é necessário reconhecer o desafio que temos em consolidar a investigação histórica como uma prática de ensino em uma cultura escolar conteudista que, no ensino médio, se organiza para as avaliações externas.

Se na prática temos um logo caminho a percorrer, verificamos na legislação que aponta as finalidades da educação escolar, a possibilidade de trabalharmos a investigação histórica para o desenvolvimento de competências e habilidades. E no que se refere à organização social em redes digitais, a Base Nacional Curricular Comum já propõe que seja trabalhada as competências e habilidades que preparam o cidadão para viver uma sociedade cada vez mais estruturada em redes digitais, cujos valores culturais são apresentados, interpretados e produzidos em ambientes virtuais. Assim, conforme a História, enquanto disciplina escolar, for desenvolvendo a habilidade no estudante de identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, ela contribui, de certa forma, para formação humana cidadã em uma sociedade com intenso fluxo de informações. E para isto o produto didático aqui apresentado se adequa.

Consideramos fértil o terreno para construção do conhecimento histórico que sirva a cidadania e a democracia ao relacionarmos os princípios da investigação histórica com as possibilidades de acesso à informação fornecida pelas tecnologias digitais. Como já expusemos anteriormente, a reflexão sobre a construção de representações do passado e as implicações políticas no que se refere o agir do homem no tempo faz parte do processo de investigação histórica para uma aprendizagem autônoma e crítica. Por que, como bem sabemos, a História, enquanto disciplina, não se restringe a narrar fatos passados, mas questionar quais são os sentidos e as finalidades da cultura histórica contemporânea ao interpretar a experiência vivida no passado (RÜSEN, 2001).

Destarte, ao relacionarmos isso às redes sociais digitais, podemos questionar os motivos que levam determinadas narrativas ganharem destaques nas mídias digitais. Sob quais interesses? Se tais narrativas servem para justificara alguma forma de poder? Esse poder é contra os valores democráticos ou a favor? Quais grupos políticos se beneficiam com determinadas narrativas que ganham destaques nas redes sociais digitais? Qual é minha contribuição para propagação dessas narrativas? Algum conflito é gerado com essa narrativa? Ao que ela se opõe?

Tais questionamentos fazem parte do mesmo princípio de pesar os significados das narrativas históricas proposto pela atividade que denominamos de roteiro investigativo. Uma atitude questionadora que não deve ser restrita a produção do saber acadêmico. Mas comum a todas aquelas pessoas que olham o mundo e fazem planos sobre a vida tendo como referência as experiências que tiveram e de seus semelhantes no tempo.

Portanto, a partir da análise das interações do estudante com as informações provenientes das mídias digitais, as reflexões realizadas nesta pesquisa sobre o ensino de História e a aprendizagem histórica buscou contribuir para o debate sobre a utilização dos princípios da ciência histórica e os efeitos das tecnologias digitais para História, enquanto disciplina escolar, em uma sociedade estruturada em redes de comunicação interativa com intenso fluxo de informação e desinformação. E o produto didático aqui apresentado, dialogando com a cultura histórica da sociedade para a construção do conhecimento crítico do educando, busca possibilitar trabalharmos, em sala de aula, a autonomia crítica do estudante para lidar tanto com os caminhos à informação apontados pelas mídias digitais como para refletir sobre o sentido das narrativas históricas no tempo presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ANDRADE, Arnon A M. de. **Ciência Tecnologia e educação escolar**. Digitado. s/d.

_____. **Tecnologia e Educação**. Digitado. 2017.

ARAÚJO, Marcelo Marcos de. **A utilização do mecanismo de busca google na pesquisa na pesquisa e no ensino de História**: explorando possibilidades. ProfHistória, UFT, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pátria, Civilização e Trabalho**: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BRASIL. Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008 (D.O. de 30.06.08). **Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas**. Disponível em:

<https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14146.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DISEI, 2013.

_____. **LDB**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, 1992.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p.153-170, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Majer. 19 ed., v. 1. revista e ampliada. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CELULAR banido da sala de aula. **Diário do Nordeste**, Ceará, 06 jun. 2008. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/celular-banido-da-sala-de-aula-1.8556>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. **A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação**: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

COSTA, Marcela Albaine; LUCHESSI, Anita. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. *In*: MAYNARD, Dilton Cândido Santos; SOUZA, Josefa Eliana (Org.). **História, sociedade, pensamento educacional**: experiências e perspectivas. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

CORREA, Ester C. **Análise dos conceitos de História nas narrativas do canal virtual LGBT “Põe na roda”**. *ProfHistória*, UFMT, 2018.

DUDENEY, Gavin *et al.* **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
ESCOSTEGUY FILHO, J. C. Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 39-65 – 2019.

FERNANDES, Aurelio Silva. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica**. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular. *ProfHistória*, UERJ. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos abordagens e metodologias. *In*: I Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, nov. 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: MG, 2010.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

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

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História: Como os historiadores mapeiam o passado**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GONÇALVES, Davi Silva. **Por uma língua feminista: uma breve reflexão sobre o sexismo linguístico**. In: *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, v. 4, n. 1, p. 99-115, 2018.

LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Editora Letra e Voz, 201.

LUCCHESI, Anita. **Digital history e storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011)**. 2014. Dissertação de Mestrado (História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula**. ProfHistória, UFT, 2016.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de – os revoltosos**. ProfHistória, UDESC, 2016.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de História**. ProfHistória, UFSC, 2018.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 74, 2017.

MAYNARD, Dilton. **Escritos sobre História e internet**. Rio de Janeiro: FAPITEC/Luminárias, 2011.

MEDEIROS, Frederico Pinheiro de Souza; ROCHA, Davi de Castro. O Canal Nostalgia no YouTube e o seu Posicionamento de Marca. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, Juazeiro, BA – 5 a 7/7/2018. Anais [...]*. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-0180-1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019

MENDES, Gabriel. **Canal “Outra História”**: o uso do You Tube como ferramenta pedagógica para o ensino de História. ProfHistória. UNIRIO, 2018.

MENDONÇA, Natália Lima. de. **Dicionário audiovisual de conceitos**: aventuras da experiência e da sensibilidade imaginética nas aulas de História. ProfHistória, UFPE, 2018.

MORAES, Daniela, Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online**: possibilidades e desafios para o espaço escolar. ProfHistória, UFPE, 2018.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **Webquests**: possibilidades no ensino e aprendizagem de História. ProfHistória, UFT, 2018.

NASCIMENTO, Eder Dias. do. **A metodologia webquest na aula de História**. ProfHistória, UNESPAR, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana Lima. Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: questão estatal ou pública? *In*: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. **Anais [...]**. Disponível em:
http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300891208_ARQUIVO_Artigo-MargaridaDiasdeOliveira-XXVISimpNacHist-SP.pdf. Acesso em: 02. fev. 2020.

_____. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. UFPE, Recife, 2003. Disponível em:
<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040708113921.pdf>. Acesso em: 02. fev. 2020.

PALTIAN, Luciano Pinheiro. **Cartografia do tempo**: uma proposta de “Mapa do Tempo Interativo” para o ensino de História. ProfHistória, UFRGS, 2017.

PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a História**: concepções de tempo e histórias em dois jogos digitais baseado na temática da revolução francesa. ProfHistória, UFRGS, 2016.

PEZZO, Rafael. Debate entre professor e aluno sobre situação do país vira motivo de ameaça. **Uol**. Disponível em:<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/04/14/discussao-entre-professor-e-aluno-vira-motivo-de-ameacas-no-facebook.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

PRADO, Alethéia Paula Lapas. **Em cena a História ensina**: a produção de narrativas visuais na perspectiva da educação histórica. ProfHistória, UFMT, 2018.

PROFHISTÓRIA. **Regimento Geral do ProfHistória**. Disponível em:
https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

PROST, Antoine, 1933. **Doze lições sobre a história**. Trad. Guilherme. João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

RIBEIRO, Otacílio J. Educação e novas tecnologias: um olhar além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro, FGV, 2017.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de História e suas possibilidades**. ProfHistória, UFF, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OP SIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

SAGÁS, Dismael. Rádio #**TMJ**: História e ensino de História no Cem Morar Bem – São José, SC. (2015-2016). ProfHistória, UDESC, 2016.

SANTOS, Ana Paula da Silva. “**Festa do lixo**” na **Fazenda Grande do Retiro, Salvador – BA**: um patrimônio cultural imaterial e seu caráter político-pedagógico. ProfHistória. UNEB, 2018.

SANTOS, Dagson José Borges. **O uso de blogs no ensino de História: a experiência da História do Engenho de Santana em Ilhéus BA**. ProfHistória, UNEB, 2018.

SEDUC. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral**. Fortaleza, 2016. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Adriano da. **Tempo e temporalidade no ensino e na aprendizagem da História: um desafio a enfrentar**. ProfHistória, UFRJ, 2016.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan da. **Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação de ensino de História no ensino médio**. ProfHistória, UFSM, 2016.

SIMÕES, Acácio L. M. **Ensino de história e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais**. ProfHistória. UFRN, 2019.

SOUZA, Maria de Lourdes Conceição de. **O Palácio da Instrução e o patrimônio histórico de Cuiaba – MT: cidade, territorialidade e educação patrimonial**. ProfHistória, UFMT, 2018.

SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil (org.). **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária.** São Paulo: Blucher, 2015.

SOUZA, Raone Ferreira. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de História.** ProfHistória. UFRJ, 2016.

TELES, Helyom Viana. **Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de História.** ProfHistória, UNEB, 2018.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. **Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais.** ProfHistória, UFSC, 2018.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online.** ProfHistória, UDESC, 2016.

ZILLOTTO, Bruno. **Provocações e crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de história e as Áfricas.** ProfHistória, UDESC, 2016.

APÊNDICE

Objetivo do questionário: investigar como o educando que fez ou faz o ensino médio da EEMTI Cláudio Martins se informa através das mídias digitais e como essas informações afetam a aprendizagem da história.

O questionário tem como foco os estudantes que buscam informações sobre História nas mídias digitais.

1- Qual sua idade? _____

2- Quando foi a última vez que você leu um livro?

1. Nunca li livros
2. Nesta semana
3. Semana passada a 1 mês atrás
4. 2 a 6 meses atrás
5. 6 meses a 1 ano atrás
6. Mais de 1 ano atrás

3- Com que frequência utiliza as mídias digitais?

1. raramente
2. semanalmente
3. diariamente
4. várias vezes ao dia.

4- Por quais meios você acessa a internet:

1. Computador ou notebook em casa
2. Computador na escola
3. Computador em local público
4. Smartphone
5. Tablet
6. Outro: _____

4 – Quando você utiliza a internet para estudar história. Liste os sites ou os canais do You Tube mais utilizados:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

5 - Gosto mais da História que aparece nos:

- a) Livros escolares. Pouco. Gosto. Gosto Muito.
- b) Fala dos professores. Pouco. Gosto. Gosto Muito.
- c) Fala de outros adultos (pais, avós). Pouco. Gosto. Gosto Muito.
- d) Fala das redes sociais. Pouco. Gosto. Gosto Muito.
- e) Museus e lugares históricos. Pouco. Gosto. Gosto Muito.
- f) Documentários na televisão. Pouco. Gosto. Gosto Muito.

- g) Sites, blogs de História na internet. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 h) Documentos e outros vestígios. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 i) Filmes. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 j) Novelas e minisséries. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.

6 - Confio mais na História que aparece nos:

- a) Livros escolares. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 b) Fala dos professores. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 c) Fala de outros adultos (pais, avós). () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 d) Fala das redes sociais. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 e) Museus e lugares históricos. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 f) Documentários na televisão. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 g) Sites, blogs de História na internet. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 h) Documentos e outros vestígios. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 i) Filmes. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.
 j) Novelas e minisséries. () Pouco. () Confio parcialmente. () Confio.

7 - Quais destes assuntos que você mais gosta de estudar?

- a) A vida cotidiana das pessoas comuns. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 b) Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 c) Aventureiros e grandes descobridores. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 d) Guerras e conflitos. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 e) Culturas de diferentes países. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 f) Revoluções e lutas populares. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.
 g) A formação dos países. () Pouco. () Gosto. () Gosto Muito.

8- O que te motiva a gostar do assunto de determinada mídia?

9 - Que tipo de informação contida nessas mídias você utiliza para compreender o tema falado

- a) nome dos personagens históricos
 b) fatos (acontecimentos)
 c) dados quantitativos
 d) dados econômicos

10- Como você divulga as informações que você encontra nas mídias:

- a) Facebook
 b) Instagram
 c) WhatsApp
 d) pessoalmente
 e) outros, qual? _____

11- Para quem você divulga essas informações?

- a) Amigos/Colegas
- b) Familiares
- c) Professores
- d) Para todos que tem oportunidade de conversar
- e) Outros, quem? _____

12 - O que é importante para você acreditar nas informações que você recebe

- a) a pessoa que informar
- b) as fontes apresentadas
- c) os autores citados
- d) os dados de pesquisa

13 - Você checa as informações?

- a) sim
- b) não
- c) às vezes
- d) nunca

14 -Como você checa as informações que você recebe das mídias digitais?
