

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Gabriela de Castro Almeida de Oliveira Arosa

### **QUANDO A AULA É NO YOUTUBE?**

A História Pública e Digital como ponto de partida para as  
relações no Ensino de História

Rio de Janeiro  
2020



Gabriela de Castro Almeida de Oliveira Arosa

**QUANDO A AULA É NO YOUTUBE?**

A História Pública e Digital como ponto de partida para relações no Ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Brito.

Rio de Janeiro  
2020

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A769 Arosa, Gabriela de Castro Almeida de Oliveira

Quando a aula é no YouTube? A História Pública e Digital como ponto de partida para as relações no Ensino de História / Arosa, Gabriela de Castro Almeida de Oliveira. - Rio de Janeiro, 2020.  
40 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Leonardo Brito.

1. História – Estudo e ensino. 2. História pública. 3. Youtube (Recurso eletrônico). I. Brito, Leonardo. II. Colégio Pedro II. III Título.  
CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Gabriela de Castro Almeida de Oliveira Arosa

## **QUANDO A AULA É NO YOUTUBE?**

A História Pública e Digital como ponto de partida para relações no Ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Professor Doutor Leonardo Brito (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Professor Doutor Júlio Paixão  
Colégio Pedro II

---

Doutora Cláudia Costa  
UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Aos professores de História, que no Brasil não encontram muito alento, e aos estudantes, meus alunos, que contribuíram para a minha trajetória profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus colegas de turma, no curso de Especialização em Ensino de História, que me proporcionaram discussões fundamentais para a minha formação como profissional. Eu gostaria de ter tido espaços e encontrado com pessoas como estas em toda a minha trajetória.

Agradeço ao Leonardo Brito, meu orientador, por suas considerações e rápidas respostas. Você foi muito generoso e coerente. Obrigada pela prontidão.

Agradeço aos professores e funcionários do Colégio Servita Nossa Senhora Rainha dos Corações, que me ensinaram enquanto eu era estudante e que, agora, como professora, continuam a abrir portas para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foram sempre muito acolhedores e respeitosos; e permitiram que, mesmo sem experiência, eu pudesse demonstrar meu potencial. Obrigada pela confiança!

Aos meus pais, por sempre estarem perto, atentos e dispostos. Amo vocês.

À Roberta, que desde trabalhos anteriores revisa meus textos com paciência, humor, leveza e me levanta a autoestima. Você é uma mulher incrível! Obrigada por tudo!

Aos meus amigos, que sempre disseram que eu consigo. Vocês sempre aturam a minha pior parte.

Por último, ao meu companheiro Ramon, que vivenciou intensamente as minhas angústias acadêmicas. E que, sobretudo, soube me respeitar e incentivar. Nos momentos difíceis, você se fez muito útil. Eu te amo.

## RESUMO

AROSA, Gabriela de Castro Almeida de Oliveira. **Quando a aula é no YouTube?** A História Pública e Digital como ponto de partida para as relações no Ensino de História. 2020. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

Este trabalho pretende, à luz das problematizações realizadas no campo da História Pública (ALBIERI, 2011; CARVALHO, 2016) (LIDDINGTON, 2011; SANTHIAGO, 2016) e do Ensino de História (MONTEIRO; PENNA, 2011), identificar e discutir algumas das possíveis relações de vídeos do YouTube com temática histórica e as implicações de ensino e aprendizagem em História no ensino básico. O conceito de “consciência histórica” (CERRI, 2011; SCHIMIDT, 2009) foi mobilizado como forma de compreender que existem muitas possibilidades de atribuição de significado à experiência no passado e sobre ele. Diante dessa multiplicidade de sentidos do passado, que constituem a consciência histórica de uma sociedade, é possível afirmar que, atualmente, as ferramentas digitais exercem um papel fundamental na construção desta. Assim como os meios de comunicação e as ferramentas digitais, a disciplina de História – tanto escolar quanto acadêmica – coexiste e coabita o universo escolar dos jovens no ensino básico; provocando, por vezes, tensões que podem ser úteis ao desenvolvimento de uma profícua relação de ensino e aprendizado em História. Este campo de reflexões, compreendido como um lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011) entre as formulações do campo educacional e também da teoria da História, nos possibilita conceber que o uso de diferentes saberes e práticas, dentre elas o aproveitamento dos vídeos amplamente acessados pelos estudantes, pode funcionar como um aliado pedagógico, ao invés de um “inimigo”.

**Palavras-chave:** YouTube. Ensino de História. História Pública. História Digital.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRIA PÚBLICA E OS DIFERENTES USOS DO PASSADO .....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>O YOUTUBE E DIFERENTES POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA .....</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: “COMO SE ESCREVE A HISTÓRIA?” .....</b>	<b>35</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>
	<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA PLATAFORMA DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo destes quatro anos em que leciono no ensino básico, me deparei muitas vezes com algum tipo de interferência dos “youtubers”, influenciadores digitais ou produtores de conteúdo que vem se tornando famosos na internet. Nas diferentes dinâmicas em sala de aula, é muito comum os estudantes me questionarem sobre determinados conceitos, categorias ou fatos históricos que se tornaram alvo de polêmicas: afirmações de que o fascismo seria de esquerda; ou então sobre os “mitos históricos”, que muitas vezes se anunciam revisionistas e que circulam pela rede travestidos de pesquisa histórica científica, como o caso dos escravos de Zumbi. Ainda, chamam muita atenção dos estudantes, as peripécias da Família Imperial brasileira, as curiosidades sobre a vida e morte de Adolf Hitler e também as atuais falácias sobre a Ditadura Militar no Brasil. Videoaulas, canais que empregam a temática histórica ou declarações de influenciadores digitais acerca de algum período histórico têm sido cada vez mais as referências citadas por aqueles estudantes que se valem desta gama de possibilidades de acesso à informação e conhecimento que é a internet.

Essas interferências me fizeram realizar na prática aquilo que em teoria já sabia: os estudantes possuem conhecimentos prévios, inclusive sobre História e sobre o que eles esperam que seja tratado no Ensino de História. Eles não são seres sem a “luz” do conhecimento histórico; pelo contrário, estão inseridos em uma sociedade que parece aumentar continuamente a demanda por consumir, ressignificar e apropriar o conhecimento histórico. Os estudantes travam contato diariamente com aquilo que pode ser compreendido por consciência histórica e que se constitui na disputa entre as diferentes formas de significação e experimentação do passado a que eles têm acesso e integram: o ensino escolar, o conhecimento científico produzido nas universidades, filmes, livros, memórias, meios de comunicação, tradições, redes sociais, etc. Mas por que o YouTube tem se tornado, então, uma das principais formas de questionamento, interferência e parâmetro para a aquisição ou o consumo de conhecimento histórico utilizadas pelos estudantes que têm frequentado minhas aulas? Ou ainda, como nós, professores, identificamos e nos relacionamos com essas interferências?

A partir do questionamento anterior, busquei mobilizar as problematizações do campo da História Pública e também da História Digital para compreender por que nós, professores e historiadores, temos tão pouca participação fora das salas de aula. Se existe uma demanda crescente pelo conhecimento histórico, por que parece que não a estamos suprindo? Esse é um dos pontos de partida deste texto.

Como “pano de fundo” das possíveis causas e consequências dessa nossa aparente inabilidade em contar o passado (MALERBA, 2014), se configura um debate acerca do que se caracteriza por História acadêmica, História escolar, suas definições, relações e significações atuais. Para que serve a História? Essa é uma pergunta que, com certeza, não darei conta de responder neste trabalho, mas que esteve como questionamento motivador nas problematizações que busquei compor. Compreender que a consciência histórica, segundo o campo da Didática Histórica, é o conjunto de operações, inerentes ao ser humano, que produz significados individuais e coletivos acerca da experiência dos homens em seu tempo, contribui para a compreensão de que, sem sombra de dúvidas, não existe apenas uma forma de significação do passado (SCHIMIDT, 2009; URBAN, 2018; CERRI, 2011). As narrativas veiculadas no YouTube, contudo, se constituem como mais uma possibilidade de articulação dessa consciência histórica. Possibilidade esta que vem se tornando cada vez mais corriqueira não apenas entre estudantes no ensino básico, mas também entre a população como um todo, que busca na plataforma um meio de se informar e aprender.

No mês de agosto do ano de 2019, Eduardo Bolsonaro, deputado federal e filho do atual presidente do país, ao ser cogitado para um cargo na embaixada norte-americana, declarou em suas redes sociais que estava estudando para a sabatina do Senado pelo canal do YouTube *Brasil Paralelo*<sup>1</sup>. Esse ocorrido demonstra como tem se popularizado a utilização de canais da plataforma como modo de, muitas vezes, substituir os espaços formais de educação. Esse uso das ferramentas digitais pode ser um indício para muitos caminhos de pesquisa. Desde os usos políticos que essa substituição pode provocar, à desvalorização dos profissionais e dos espaços formais de produção de saberes; desde as transformações no mercado educacional e também audiovisual, às alterações cognitivas do ato de aprender pela tela do computador. São inúmeros os caminhos possíveis de serem percorridos. No entanto, me chama a atenção os possíveis desdobramentos dessa possível substituição. Se assistir vídeos por um canal do YouTube, que se intitula um dos maiores canais de educação política do país, pode qualificar um deputado à embaixada norte-americana, quais os significados e funções que são atribuídos, no discurso político e público atual, à escola? No que se refere ao ensino de História, faz-se o mesmo questionamento. Quais os sentidos políticos vêm sendo atribuídos à disciplina acadêmica e escolar? Quais os lugares que ela ocupa no cenário atual? Assim, dentre as muitas possibilidades de investigação que esse tema pode proporcionar, é relevante a compreensão de que estas interferências precisam ser observadas pela Academia. Compreendo que este texto

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2tEphIR>. Acesso em: 09 dez. 2019.

pode contribuir para o campo do ensino de História, no sentido de que toma corpo ao reunir alguns dos principais trabalhos que se debruçam sobre o assunto; bem como traz problematizações acerca de questões pertinentes às possíveis interferências desses usos das ferramentas digitais no cotidiano escolar.

Por meio de levantamento bibliográfico, realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, deparei-me com 634 títulos encontrados na busca pela palavra-chave “YouTube”. As principais grandes áreas de conhecimento selecionadas para o refinamento da pesquisa foram: “Ciências sociais aplicadas”, “linguística, letras e artes” e “ciências humanas”, que totalizaram 412 títulos. Dentre esses, foram, após leitura dos resumos, selecionados aqueles que possivelmente dialogariam com as áreas do ensino de História, educação histórica, e suas interfaces com o “YouTube”. Treze títulos foram escolhidos para leitura e articulados neste trabalho. Apenas uma das obras não possuía autorização para divulgação, não sendo, portanto, possível realizar sua leitura.

O trabalho foi dividido em três seções. As relações entre o campo acadêmico da história e os diferentes possíveis usos públicos do passado foram considerações que abordei na primeira seção deste trabalho. Na segunda, será explorada a relação entre o ensino de História e a utilização de vídeos do YouTube tanto pelos professores quanto pelos alunos. Por último, a proposta pedagógica apresentada tem como intenção contribuir para que os estudantes sejam capazes de identificar alguns dos aspectos metodológicos da ciência histórica, além de diferenciar as possibilidades de construção e significação do passado que existem em nossa sociedade. Assim, espera-se que tal proposta forneça instrumentos para que, mediante a enxurrada de informações comuns à sua geração, eles estejam aptos a identificar a natureza dos discursos. Ainda, saber mobilizar as ferramentas virtuais para o fortalecimento de suas participações como sujeitos históricos que contribuem para a escrita de sua própria história.

## 2 HISTÓRIA PÚBLICA E OS DIFERENTES USOS DO PASSADO

Muitos são os autores que apontam para a polissemia do termo “História Pública”. Afinal, é somente a partir da década 1970 que se vem buscando delinear um campo acadêmico científico debruçado nessas questões. Em linhas gerais, esse campo se constituiu sob uma forma de produção científica que se preocupa com outras possíveis maneiras de autorização, circulação e divulgação do conhecimento histórico, atreladas ou não ao conhecimento histórico científico. Na grande maioria da literatura sobre o assunto (ALBIERI, 2011; LIDDINGTON, 2011; ROVAI, 2011; MALERBA, 2014; SANTHIAGO, 2016), o mundo anglo-americano é visto como o primeiro a institucionalizar a produção de uma História Pública como campo acadêmico.<sup>2</sup> Dessa maneira, buscou-se destinar um espaço institucional para compreender e também produzir aquilo que estamos denominando neste texto de “práticas públicas de história”. Se existe um conjunto de características que definem a História científica, existe também um conjunto de construções de narrativas, memórias, discursos, que são produzidos ora se valendo das pesquisas, ora não, e que tem como aspecto comum atingir um determinado público específico: o não científico.

Afinal, é intrínseca às sociedades humanas a preocupação com o seu passado e a forma como lidamos com ele no presente. Sendo assim, temáticas históricas sempre estiveram presentes nas produções intelectuais e artísticas mundo a fora. Então, embora sempre tenha havido algo de “público” na História, bem como uma história *sobre* e *para* o público, a Academia só se revestirá dessas preocupações tardiamente (FAGUNDES, 2019).

Conforme afirma Jill Liddington (2011), parece haver uma disputa no campo acerca de como essa institucionalização se construiu. Parte dos historiadores norte-americanos, principalmente afetados pela conjuntura econômica da década de 1970, se viram impelidos a buscar novos postos de trabalho. Isso teria impulsionado a criação de uma esfera de produção, utilização, apropriação e ressignificação do conhecimento histórico fora das Universidades, que não incorporavam a demanda profissional crescente. Desta maneira,

---

<sup>2</sup> Estou compreendendo por campo científico a categoria cunhada por Pierre Bourdieu. Um espaço concorrencial e de integração social, que se desenvolve em torno de interesses próprios específicos. Este se dá por meio do acúmulo de capitais por parte dos agentes sociais que o compõe; produzindo, assim, regras de validação comuns e hierarquias que produzem a ciência. O que contribui para a compreensão de que, sob esse ponto de vista, a ciência se dá como resultado da disputa, que se manifesta nas relações sociais travadas nas Universidades, por acúmulo de capitais. Sendo assim, quando mencionamos a criação de um campo da História Pública, estamos nos referindo às relações sociais e disputas travadas no meio universitário e que produziram certos consensos e validações acerca do que se compreende atualmente no mundo por História Pública (Catani, Nogueira, Hey, & Medeiros, 2017, pp. 64-98).

diversos postos, principalmente na iniciativa privada, foram fortalecidos, criados ou associados a historiadores (LIDDINGTON, 2011, p. 34).

Outra parte desses historiadores defendeu que o sentido que deveria ser atribuído à institucionalização de uma História Pública seria o de promoção de um conhecimento preocupado com a justiça social e com a construção de uma identidade coletiva; de modo que as pessoas pudessem e devessem participar da construção desta. Aqui, influenciados pelos movimentos da contracultura norte-americana, e também pela íntima relação com a história inglesa, o sentido de público parece ganhar uma conotação participativa e mais coletiva do que a busca por estabilidade financeira (CARVALHO, 2016; FAGUNDES, 2019; LIDDINGTON, 2011).

Mas é preciso lembrar que o termo “público” que acompanha a História neste campo é bastante polissêmico. Sendo assim, dentro das diversas possibilidades de sentido atribuídas ao conceito, outras perspectivas visam definir o significado de “público” como “público-alvo”; e a preocupação desta história estaria em atentar para o modo como um conjunto de pessoas, que está situado fora do ambiente acadêmico, se relaciona com o passado. De tal forma que a preocupação estaria centrada nos possíveis formatos narrativos, artísticos e midiáticos vistos como mais eficientes para alcançar um maior número de pessoas (SANTHIAGO, 2016). Uma discussão onde se ressalta a necessidade e a diversidade de possibilidades de divulgação do conhecimento histórico, mas também os possíveis e diversos formatos de entretenimento histórico. Nesse esforço de diferenciação entre aquilo que se compreende por uma História Científica-Acadêmica e outra que se manifesta em “práticas públicas da história” um dos parâmetros que parecem ser empregados é a diferenciação entre aquilo que tem como objetivo principal o entretenimento e informação daquilo que se pretende conhecimento.

Por outro lado, de acordo com Santhiago (2016), a História Pública não deve ser encarada como apenas um esforço de tradução de um conhecimento pretensamente científico, produzido na Academia, que deva se tornar palatável ao público não acadêmico. Para o autor, “[...] a história pública não é tanto uma tradução – talvez uma adaptação. Não é de uma linguagem diferente que o público precisa, mas de um contexto diferente para compreender o material” (SANTHIAGO, 2016, p. 234). Pois, na grande maioria dos casos, o contexto acadêmico é exclusivo. Somente aqueles que pertencem a comunidade acadêmica o acessam. Dessa maneira passou a estar na preocupação de alguns historiadores o alcance a um público menos inerente à Universidade.

Quer a História Pública, como campo acadêmico, se defina por seu foco direcionado ao aumento da empregabilidade, ou então como uma maneira de enaltecer uma história preocupada

em democratizar os usos políticos do passado (ROVAI, 2011), sabemos que é impossível produzir conhecimento histórico sem levar em consideração o formato em que esse conhecimento será divulgado, pois é impossível, também, não considerar o público que o receberá. Nesse sentido toda história, seja acadêmica – no campo da História Pública ou outros -, sejam as práticas públicas de história ou a história escolar, todas são públicas. Pois sejam os pares do campo acadêmico, o livro que será vendido, a novela, a sala de aula, a revista, o debate político, a videoaula, os filmes, ou mesmo o discurso dos influenciadores digitais: tudo isso se constitui como um possível formato de utilização e significação do conhecimento histórico.

Assim, a História Pública parece vir se consolidando como aqueles esforços, circunscritos ao campo científico, que visam compreender por que existem e como existem, fora da Universidade, diferentes espaços da sociedade que se envolvem, produzem e se apropriam do conhecimento histórico. Dessa forma, existem práticas públicas da história muito diversas, exteriores ao mundo acadêmico, que podem se utilizar ou não da História Científica e que devem ser vistas como parte integrante das problematizações da História Pública.

A relação da História Pública com o mercado não está somente em uma de suas possíveis origens institucionais, marcada por historiadores em busca de emprego. É, pois, também fruto das demandas construídas pelos diferentes mercados culturais, bem como das diferentes possibilidades de usos do passado como argumento político ou cultural. Assim, a tão buscada audiência – horizonte de preocupação daqueles que constroem práticas públicas de história – pode indicar pistas sobre como determinada sociedade se relaciona com o seu próprio passado. Dessa forma, pode-se afirmar que a História Pública implica também problematizar e identificar as diferentes maneiras de relacionar presente, passado e futuro.

Muitos historiadores têm se colocado criticamente ao entendimento de que a função da História Pública seria a de construir obras literárias, filmes, livros e séries, com o objetivo de alcançar audiência. Jurandir Malerba (2014, p. 30) afirma que

[...] o imperativo da consideração da questão da audiência na definição do que seja é de como se deve praticar a História Pública. Historiadores “públicos” devem estar sempre precavidos de sua audiência e, certamente, sempre desejarão, desde o início de uma ideia ou projeto, alcançar um público cada vez maior de espectadores ou leitores, de modo a facultar acesso ao passado ao grande público. O problema, a meu ver, é quando a audiência cada vez maior e a qualquer custo se torna um fim em si mesmo.

Sob esse ponto de vista, a preocupação com a audiência – dentro e fora da Universidade – se constitui como principal objetivo daqueles historiadores, ou não historiadores, que desenvolvem práticas públicas de história. No entanto, para o autor, essa história, quando produzida por sujeitos não preocupados com o rigor da construção de conhecimento acadêmico-

científica, se torna um problema. Pois, desta maneira, pode-se contribuir para o movimento de deslegitimação desta produção e para a desvalorização do conhecimento como um fim. Gerando, assim, um tipo de relação utilitarista com o conhecimento histórico que só se torna importante quando alcançado um grande público e não quando resultado do processo rigoroso e científico de produção. Assim, podemos afirmar que acaba se construindo uma certa dicotomia entre uma história pretensamente científica, produzida na Academia, e todas as outras.

Essa dicotomia resvala, inclusive, nos mercados de trabalho, gerando uma competição entre aqueles que produzem na e para a Academia e os outros – que podem até ter sido aprovados pela Universidade ao conquistarem seus diplomas, por exemplo, mas optam por outras possibilidades de registro da História; ou, ainda, jornalistas, diretores, filósofos e outros que se fazem valer do conhecimento histórico em suas obras. Diante disso, para alguns, existe uma diferenciação entre historiadores acadêmicos e práticos.

Historiadores “práticos” seriam aqueles formados nas Universidades, conforme mostra a experiência profissional de países como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra (FAGUNDES, 2019), que se debruçam sobre outras possibilidades de criação do conhecimento histórico que não estritamente os reconhecidos pela Academia. No entanto, suas formações se deram nos espaços reconhecidos por ela. Esta é uma diferença em relação à forma como o debate sobre História Pública parece estar colocado no Brasil.

Na esfera internacional, discute-se há mais tempo a respeito das inúmeras implicações sociais, políticas, epistemológicas e empregatícias de uma História Pública. Para Bruno Fagundes (2019), houve uma certa condenação da História Pública anglo-americana pelo seu caráter mercadológico. O que, segundo o autor, pode ter atrapalhado o desenvolvimento de discussões teóricas mais esclarecedoras acerca das funcionalidades e possibilidades do campo. Fagundes (2019) ressalta ainda que a concepção de “público” não deve ser generalizada, tendo em vista que essa categoria, na perspectiva dos historiadores públicos da década de 1970, guarda uma íntima relação com a formação do estado nacional norte-americano e seu subsequente ultranacionalismo (FAGUNDES, 2019). Dessa forma, cada território nacional provavelmente desenvolveu uma experiência muito particular em relação aos papéis atribuídos historicamente à própria História e também ao que se considera por “público”. Assim, haveria historiadores preocupados em extrapolar o espaço acadêmico enquanto outros não. Tendo em vista que a preocupação em como alcançar públicos menos exclusivos não se faz regra, ou necessidade – no caso daqueles que precisaram produzir em outros contextos por uma questão de sobrevivência – desenvolve-se o campo da História Pública.

Se na realidade norte-americana, principalmente, a História Pública pode ser vista com certo preconceito ou desprezo, no caso brasileiro é preciso relativizar essa origem na busca por maior empregabilidade. Tendo em vista a discussão de regulamentação da profissão do historiador, percebemos que ainda estamos muito distantes do reconhecimento de outras possíveis atuações para quem se dedica profissionalmente ao estudo da História. A primeira tentativa de regulamentação da profissão foi realizada no ano de 1968, proposta por Ewaldo Almeida Pinto<sup>3</sup>, como resultado de discussões realizadas no âmbito do movimento estudantil do período, sendo engavetada pela Ditadura Militar. Até o ano de 2006, foram algumas tentativas e diferentes projetos de lei propostos para a Câmara dos Deputados – que foram negados, engavetados ou perderam o prazo. Posteriormente, no ano de 2015, o Senado recebeu um projeto de lei que fora finalmente aprovado. No entanto, atualmente, o projeto espera ser encaminhado para a Câmara dos Deputados para que, posteriormente, seja sancionado pela Presidência.<sup>4</sup>

Sendo assim, como poderia a História Pública se constituir, no Brasil, em busca da ampliação de uma profissão que sequer é reconhecida pelo Estado? A dificuldade de aprovação desta regulamentação pode ser apenas um indício de muitos aspectos sobre como a nossa sociedade – e também as instituições envolvidas sensivelmente com o assunto – detém a capacidade de interferência e disputa social pelos seus próprios interesses. Cabe, ainda, questionar: quem são os sujeitos possivelmente interessados e que se beneficiariam com a falta de regulamentação desta profissão? As associações profissionais parecem não ter capilaridade social suficiente para mobilizar os atores políticos necessários à uma regulamentação representativa dos reais interesses da categoria. Carecemos também de um real mapeamento e de reflexões acerca das possibilidades de utilização e produção do conhecimento histórico na sociedade brasileira atual.

No que tange às práticas públicas de história, é possível observar a construção de um distanciamento entre aqueles que a pretendem e as Universidades: há o reconhecimento por indícios de que a sociedade brasileira tem demonstrado um enorme desejo pela História, seja como entretenimento, seja como facilitadora da construção de identidades, ou mesmo nos debates políticos cotidianos; e, no entanto, a Universidade parece demonstrar uma certa

---

<sup>3</sup> Ewaldo de Almeida Pinto acatou um anteprojeto de regulamentação que lhe foi apresentado por Heródoto Barbeiro, hoje um conhecido jornalista da TV Cultura, à época presidente da Federação Brasileira de Centros de Estudos Históricos (FBCEH), ligada a União Nacional dos Estudantes. (ANPUH, 2009, p. 2). No dia 27 de abril de 2020, o então presidente Jair Bolsonaro vetou por completo o projeto que visava a Regulamentação da profissão do historiador.

<sup>4</sup> Informações retiradas do dossiê realizado pela Associação Nacional de História, (ANPUH, 2009).

inabilidade em comunicar o passado a outros públicos que não o acadêmico (MALERBA, 2014).

Desta feita, ainda não se desenvolveram muitas discussões sobre uma História Pública brasileira. Mesmo diante de um crescimento dos programas de pós-graduação nos últimos anos (COELHO; BICHARA, 2019), este espaço parece não ter tido muito êxito em responder à crescente produção daqueles que realizam práticas públicas de história e mesmo a História Pública (FAGUNDES, 2019; MALERBA, 2014). Muitas vezes, o posicionamento de outros historiadores sobre a produção de uma História Pública é realizado por duras críticas a uma possível falta de responsabilidade ética e de qualidade historiográfica presente nos textos de História que veicula aos públicos (FAGUNDES, 2019). No entanto, pouco se questiona e se problematiza acerca das motivações e para o caráter isolado e restrito que as produções acadêmicas costumam ter. Produções essas que, quase sempre, dialogam muito pouco com os grupos sociais que estão fora das Universidades. Sendo assim, se existe uma demanda crescente pela História, por quais motivos as Universidades brasileiras não assumem o papel de suprir essa demanda?

Este é um debate que certamente não esgotarei neste texto. No entanto, alguns argumentos são úteis para compreender como a existência de reflexões que constituíram um campo denominado “História Pública” pode contribuir para a compreensão do objeto de pesquisa aqui construído. O primeiro aspecto a ser mencionado sobre a relação entre a Academia e outros possíveis usos do passado tem pauta no fato de que a existência de outros espaços coloca sob certa ameaça a pretensa exclusividade sobre o conhecimento histórico que as Universidades requerem para si. Nesse caso, as práticas públicas de história ameaçam o conhecimento científico que pouco consegue disputar, por exemplo, as narrativas virtuais que facilmente alcançam os estudantes das minhas salas de aula.

[...] Deve ser história bem-feita, mas também precisa servir a uma necessidade maior. E, falando francamente, em meus anos de experiência, a história pública é profundamente ameaçadora para a maioria dos departamentos de História tradicionais. Existe um preconceito forte e consistente a favor de fronteiras disciplinares e a favor de textos e assuntos de pesquisa histórica que são europeus e que são muito antigos, e quanto mais você se distancia de qualquer um deles – rumo à história contemporânea ou à história de uma comunidade local – mais resistência você terá. (SANTHIAGO, 2016, p. 214)

As ameaças aos institutos e departamentos de História, conforme menciona Santhiago (2016), estão tanto no fim da exclusividade sob a produção de conhecimento como também na ameaça a um certo discurso pretensamente homogeneizante e universalizante, característico da influência eurocêntrica e cartesiana que constitui a produção de conhecimento acadêmico científico no mundo.

A construção de um campo da História Pública que se preocupe em fortalecer as múltiplas identidades coletivas, a participação dos sujeitos na construção da sua própria história – como são as iniciativas de recuperação de memórias locais, de projetos que envolvem a história oral, etc. –, com certeza deverá se abrir para outras possibilidades de produção do conhecimento que permitam, por exemplo, a interdisciplinaridade, a conjugação de saberes de áreas diferentes ou mesmo o abandono de definições compartimentadas. Porém, essa permissividade e alteração dos parâmetros de produção atual colocam em questionamento toda uma estrutura de produção de conhecimento que existe há muitos anos e que sobrevive baseada em tais moldes. Nas palavras de Albieri (2011, p. 34), “as redes acadêmicas de produção historiográfica se constituiriam como uma espécie de fórum de controle epistêmico do que chega ao público como divulgação histórica”.

No entanto, é preciso ressaltar que grande parte das produções historiográficas sobre o passado que não são produzidas no ambiente acadêmico se valem ou se utilizam, de alguma forma, do conhecimento produzido na Academia. Desta maneira, é preciso melhorar também o diálogo com aqueles que podem ser chamados de “divulgadores científicos”. Existem muitos espaços destinados à divulgação do conhecimento produzido pela ciência. Em relação ao campo das ciências tidas como exatas ou biológicas, parece haver uma tolerância maior ao trabalho desenvolvido por revistas, sites e páginas na *internet* destinados a esse feito. Como o vocabulário empregado nessas produções costuma possuir um caráter técnico-específico, que, na maioria dos casos, não é disseminado entre a população, esses divulgadores científicos acabam por oferecer um serviço útil aos cientistas, que passam a ter suas pesquisas divulgadas. Quando se trata das ciências humanas, essa relação é bastante diferente (ALBIERI, 2011).

As disciplinas que compõem o campo das ciências humanas parecem conversar ou compartilhar mais os saberes que mobilizam, o que dificulta a construção de discursos de autoridade e legitimidade únicos ou concentrados sob apenas uma área de saber. Por exemplo, especialistas em alguma doença infectocontagiosa, do ponto de vista biológico ou médico, quando forem escrever os resultados de suas pesquisas, dificilmente terão um físico, ou um matemático, disputando a autoridade do discurso com os conhecimentos produzidos por médicos. No entanto, sobre a Revolta da Vacina, por exemplo, sociólogos, historiadores, antropólogos, cientistas políticos e também biólogos e médicos podem fazer seus conhecimentos dialogarem, não sendo assim prerrogativa de nenhum desses campos a autoridade sobre o que se produz de conhecimento a respeito da Revolta da Vacina. Isso, somado à desvalorização social destas profissões, gera uma relação conflituosa entre aqueles que produzem conhecimento histórico e aqueles que pretendem divulgá-lo; principalmente

porque o que se observa é um apagamento do trabalho rigoroso, metodológico, produzido pelos primeiros. Esses são caminhos possíveis para compreender essa relação de conflito que se estabelece entre divulgadores científicos que não estão na Academia.

Uma das possibilidades de um diálogo mais profícuo entre divulgadores científicos, sejam membros da Academia ou não, é promover uma reforma nos currículos de formação dos profissionais de ciências humanas. A comunidade dos cursos superiores de História, no Brasil, vem, pelo menos, desde os anos 2000, aumentando a demanda e realizando atividades que incorporem como exigências práticas públicas de história para a produção historiográfica, que se converteram em diferentes atividades e cursos de extensão (FAGUNDES, 2019). Dessa maneira, é possível reconhecer que a História Pública deve ser incorporada às discussões profissionalizantes e também teóricas do campo.

Segundo Jurandir Malerba (2014), os cursos superiores de formação de historiadores na Europa e nos Estados Unidos já incorporaram esses debates há mais tempo. Desse modo, seja para que tenhamos capacidade de atuar fora da Academia e das salas de aula; ou para que dialoguemos melhor com outros profissionais que demandam a História; ou ainda para que possamos construir uma definição própria de História Pública no Brasil, é preciso que haja participação dos historiadores que aqui temos.

Se o campo da História Pública vem se constituindo em cima desta aparente dicotomia entre uma história produzida dentro da Academia e uma fora, é preciso compreender o que se entende por conhecimento histórico acadêmico. Podemos compreendê-lo, então, como o conhecimento que é construído e também legitimado por meio dos padrões da ciência moderna, que é produzida dentro das Universidades (KNAUSS, 2019, p. 47). Os padrões de modernidade foram responsáveis por construir práticas acadêmicas que definem o fazer historiográfico. Para Knaus (2019, p. 47)

[...] o compromisso com a objetividade do conhecimento científico conduziu à especialização do conhecimento por meio da delimitação de objetos de estudo, cuja singularidade se caracteriza pelas condições peculiares do desenvolvimento da pesquisa de cada objeto, conforme regras e padrões próprios ou referências teóricas e metodológicas.

Dessa maneira, os saberes produzidos sob os parâmetros da ciência moderna geraram uma disciplinarização do conhecimento que é próprio do modelo de especialização. Ainda, o que embasou a produção científica nos últimos séculos se constitui sob a lógica dos laboratórios de ciências – que, isolados da realidade com condições construídas e controladas, legitimam a descoberta realizada. Sendo assim, o conhecimento histórico validado metodologicamente e reconhecido pelas Universidades é aquele produzido distante da realidade. O que, de acordo

com Knauss (2019), pode ter contribuído para a relação hierarquizada que se construiu, ao longo do tempo, entre os saberes acadêmicos e os saberes e práticas escolares.

A história acadêmica também pode ser compreendida como uma forma “mais complexa e especializada de localizar no tempo a humanidade” (CERRI, 2011, p. 29); se constituindo, portanto, como uma das possibilidades de produção de significado ao passado, sendo uma das muitas manifestações possíveis da consciência histórica.

Há, assim, diversas hierarquizações de saberes históricos que são interpostos atualmente. O conhecimento histórico acadêmico reivindica para si, conforme os padrões modernos de ciência (objetividade, metodologia e teorias próprias, especialização), o caráter definidor e legitimador do conhecimento histórico. Como se na Academia fosse produzida a matriz de conhecimento pela qual as outras esferas de produção de significado para o passado derivariam, transformariam ou se valeriam. Como se o verdadeiro conhecimento histórico fosse o científico e todos os outros dependessem da validação deste. No entanto, se todo processo que envolve a disposição dos homens no tempo, é histórico, a constituição da própria disciplina acadêmica da História também está circunscrita às demandas de seus tempos e sujeitos.<sup>5</sup>

Outra forma de produção de conhecimento acerca do passado está nas relações de ensino e aprendizagem. No Ensino de História, compreendido como um lugar de fronteiras (MONTEIRO; PENNA, 2011), mobilizam-se saberes dos campos acadêmicos, educacional e histórico. Sendo assim, a disciplina histórica escolar pode ser definida como aquele conjunto de práticas e saberes que estão circunscritos ao ambiente escolar, mas que se relacionam com a disciplina acadêmica da História; além de se relacionar com os currículos sempre em disputa, com as políticas públicas e com as relações entre os sujeitos da comunidade escolar e os saberes e práticas que os constituem. Assim, podemos entender a disciplina histórica escolar

como um corpo dinâmico de conhecimentos, elaborado por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos [...]. Este conhecimento, por outro lado, vincula-se diretamente com a escola, estabelecendo novas relações de saber pela prática social de seus agentes fundamentais: professores e alunos. (BITTENCOURT, 1993, p. 193)

Esta visão busca contestar aquele conjunto de teóricos que defenderam a noção de “transposição didática” e que contribuíram também para a construção de uma hierarquização entre os saberes acadêmicos e escolares. Pois, para este grupo, o papel do professor consistiria em transformar os saberes acadêmicos em um formato mais palatável aos estudantes. Tal hierarquização desconsidera a cultura escolar como uma entidade autônoma, que dentro das suas relações de poder produz seus próprios saberes. A disciplina da história escolar, portanto,

---

<sup>5</sup> Sobre a constituição da História enquanto disciplina no Brasil, ver: BITTENCOURT, 1993.

conforme essa percepção é uma outra forma de produzir conhecimento que incorpora as demandas dos sujeitos que constituem essa cultura (BITENCOURT, 2008).

Já do ponto de vista da produção alemã sobre o assunto, temos a construção de um campo conhecido por “Didática Histórica” ou “Educação Histórica”. Esta, para Jorn Rusen (2011), seria uma disciplina específica, que se origina na Teoria da História, e que se debruça sobre o ensino e a aprendizagem da História. Contudo, para o autor, o ensino e a aprendizagem não se constituem como operações interdependentes. Dessa maneira, o ensino de História seria apenas uma das perspectivas possíveis da Didática da História (CERRI, 2011, p. 51-54). Ainda, se pensados como operações independentes, pode-se dizer que o aprendizado histórico não é, portanto, próprio do ambiente escolar.

Para Oldimar Cardoso (2019, p. 79),

uma das diferenças significativas entre essas tradições reside no fato de a didática da história reunir num único campo pesquisas sobre fenômenos que essas outras tradições entendem separadamente. Enquanto os autores de língua francesa e inglesa criaram um campo de pesquisa para tratar do ensino de história (*enseignement de l'histoire e history education*), e outro para tratar da circulação social da história (*lieu de mémoire* ou lugar de memória e *public history* ou história pública), os autores de língua alemã estudam propositalmente esses dois fenômenos subordinados ao campo da didática histórica.

Segundo o trecho anterior, as relações de ensino e aprendizagem, conforme o campo da Didática Histórica, devem ser vistas como operações diferenciadas, mas compreendidas ambas como manifestações da consciência histórica. Sendo assim, na perspectiva da didática histórica, seria uma atribuição do “historiador de ofício” analisar e produzir uma forma mais complexa de compreender todas as possibilidades de significação do passado – sejam elas produzidas pela perspectiva da História Pública, do ensino de História, dos meios de comunicação, dos jogos de videogame ou das novelas. No que diz respeito ao ensino, contudo, a Didática Histórica se propõe a partir do campo das considerações científicas do campo da História, a pensar o ensino. Não havendo, portanto, como na abordagem aqui preferida, um campo científico e acadêmico que compreenda as relações de ensino e aprendizagem como uma relação. E, sobretudo, como uma relação entre os agentes escolares, mas também entre as ciências da Educação e da História.

Se olharmos para a realidade brasileira, a maior parte da produção acerca do Ensino de História se localiza nos cursos de pós-graduação em Educação (COELHO; BICHARA, 2019), campo de produção que dialoga com as considerações epistemológicas e teóricas do campo da pedagogia, do currículo, da didática, etc. Desta maneira, considere a definição do ensino de História como proposto por Anna Maria Monteiro (2015): um lugar de fronteira. O ensino de História, tanto como prática, quanto como campo de pesquisa, se constituiu como um arranjo de diálogos que se realiza no cotidiano das salas de aula e também nos cursos de pós-graduação.

Sendo, dessa maneira, a disciplina escolar da História entendida como: “produção dos docentes/agentes, culturais em diálogos com seus alunos, em contextos curriculares específicos” (MONTEIRO, 2015, p. 166).

Tanto a História “dita escolar” quanto a acadêmica de História são formas possíveis de narrativa do passado, assim como muitas outras possibilidades de manifestação da consciência histórica. Este conceito, disseminado por Jorn Rusen e trabalhado por importantes autores no Brasil<sup>6</sup>, pode ser compreendido como uma operação cognitiva e mental inerente a qualquer ser humano; não exigindo necessariamente algum tipo de preparação intelectual específica. Isso demonstra que ela não é própria apenas dos sujeitos detentores da cultura letrada, nem de um grupo seletivo de pessoas que possuem o conhecimento historiográfico. Para Luís Fernando Cerri (2011), a consciência histórica seria inerente a todos os seres humanos, pois todos nós, de alguma maneira, buscamos atribuir algum sentido à nossa existência no decorrer do tempo.

Para Jorn Rusen, segundo Cerri (2011, p. 28),

[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, “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.

É possível dizer que, para Cerri (2011), a categoria é apresentada como uma manifestação humana baseada na necessidade das sociedades em atribuir, coletiva ou individualmente, um sentido, baseado na articulação das dimensões temporais, às suas existências. Esses sentidos podem, por meio das relações de poder presentes na sociedade, se constituir como hegemônicos ou não. Podem também relacionar-se às produções de identidades individuais. Todas as sociedades desenvolveram algum sentido sobre seu percurso em relação aos que vieram antes (passado) e com o que será (futuro). Sendo assim, pode-se afirmar que a constituição da consciência histórica permite a diferenciação e o estabelecimento dos marcos temporais, bem como da instauração de uma relação entre eles. Com isso, o passado, o presente e o futuro se relacionam produzindo em cada contexto um significado diferente, conforme apresenta Marília Gago (2016, p. 77):

Os seres humanos sentem desde sempre a necessidade de fazer sentido das suas ações. Nesta demanda de fazer sentido da vida, não basta ao ser humano compreender os sentidos do seu tempo, enquanto ser biológico. Sente a necessidade de fazer sentido de si e de si com os outros. Assim, os seres humanos, quer de forma individual, quer de forma coletiva, comprometem-se na compreensão do todo em relação e numa lógica temporal em expansão atendendo aos diferentes segmentos temporais que articula.

---

<sup>6</sup> Ver: Luís Fernando Cerri (2011); Schimidt (2009); Urban (2018).

Dessa forma, a autora chama atenção também para as possibilidades de constituição da consciência histórica nas suas dimensões individuais e coletivas.

Podemos afirmar ainda que a consciência histórica propicia a construção de narrativas que podem ser de variados formatos: escritos, imagéticos, orais. Narrativas essas que desvelam os valores morais e éticos de cada sociedade. Como aponta Luís Fernando Cerri (2011), as possibilidades de utilização das diferentes narrativas, não somente as suas produções, apresentam a “incorporação de determinados padrões normativos da consciência histórica” (CERRI, 2011, p. 49), de modo que são articulados para produzir uma moral que deve, de certa forma, guiar as ações dos sujeitos sociais na realidade. Nesse caminho, também de acordo com Cerri (2011, p. 50), a ideia da consciência histórica reforça a tese de que “a História na escola é um tipo de conhecimento qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido por especialistas na Academia”; e ainda, o mais importante: ambos compõem apenas uma parcela do “grande movimento que é pensar historicamente”.

Assim, o Ensino de História, mesmo que concebido como um lugar de fronteira (MONTEIRO, 2011), ou seja, uma disciplina que articula os saberes e práticas também do campo das ciências da Educação, pode ser compreendido como uma forma de narrativa sobre o passado que, ao mesmo tempo em que desvela as morais, deve contribuir para a consciência histórica do tempo presente. De modo que, ainda conforme Cerri (2011, p. 54):

Os problemas e as potencialidades do ensino e da aprendizagem de história não estão restritos à relação professor aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa a que têm acesso.

Podemos afirmar, então, que a consciência histórica se apresenta na sala de aula por meio das diferentes narrativas que os sujeitos escolares mobilizam em seus contextos.

Desta feita, partindo da consciência histórica, somado ao fato de que coexistem muitas formas de atribuir sentido ao passado; e, ainda, que somos todos influenciados e nos posicionamos no mundo, dentro das nossas subjetividades, por essas formas, as relações de ensino e aprendizagem também constituem como uma destas maneiras de significar a existência humana em um determinado tempo-espço; além de contribuir para a identificação e o desenvolvimento de certa empatia histórica pelas diferenças.

Na sociedade atual, marcada pela presença massiva da tecnologia em nossas relações, estamos o dia todo acompanhados de muita informação, a um clique de nossos dedos; bem como de uma enxurrada de imagens e disputas de narrativas sobre os acontecimentos. As

relações sociais estão se dando por, e entre, e nas fissuras das interferências das Tecnologias de Informação em nossas vidas. Não seria diferente com as relações de ensino e aprendizagem. No discurso recorrente de uma escola que está em crise também cabe a crítica de que poucas vezes conseguimos interagir, subverter e compreender a relação dos estudantes atuais com as novas tecnologias de informação.

Assim, partindo do entendimento de que devemos incentivar a construção de uma História enquanto disciplina acadêmica, como também de um ensino de História como prática e como disciplina, que seja mais pública, no sentido da participação coletiva, a próxima seção explorará algumas das possíveis interferências de vídeos do *YouTube* que se utilizam de narrativas compostas por temáticas históricas nas relações de ensino e aprendizagem.

### **3 O YOUTUBE E DIFERENTES POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**

Dentro do campo da História Pública, vem se delineando a História Digital, que se refere ao conjunto de pesquisas sobre como a internet e as novas tecnologias, principalmente as Tecnologias de Informação nos meios digitais, alteram, significam e influenciam a produção historiográfica e também aqueles que trabalham com as práticas públicas de história (CARVALHO, 2016). As possibilidades de armazenamento, o acesso rápido a múltiplas modalidades de circulação e divulgação de informações, o encurtamento de distâncias, a agilidade de operações e diálogos proporcionados pela internet alteram significativamente as atividades humanas no tempo presente. Se a História é a disciplina acadêmica que se debruça sobre as experiências humanas no tempo, é inegável que a internet as alterou e, conseqüentemente, também modificou as formas de atuação do historiador e do professor de História. Segundo Serge Noiret (2015, p. 32),

a história digital remodelou a documentação do historiador e os instrumentos usados para seu acesso, para armazená-la e tratá-la, sem que, todavia o uso crítico desses instrumentos – que não são assépticos na relação entre o historiador e as fontes digitais –, fossem devidamente questionados pelos historiadores, sobretudo em ambientes acadêmicos. Internacionalmente, o “terremoto” da “virada digital” suscitou muitas interrogações na profissão, confrontada globalmente com as incertezas acerca do futuro de uma historiografia e das várias formas de narrações do passado em formato digital, entre inquietude e rejeição. [...] Podemos nos perguntar, à luz da difusão pública das tecnologias, se não é o caso de rever em profundidade até mesmo a relação que temos com o passado, a memória e a história no presente.

Para o autor, o comparecimento de novas tecnologias não alterou somente a nossa forma de circular e divulgar informações; mas também a forma como produzimos a História nas Universidades – campo de legitimação do saber histórico científico. Podemos afirmar ainda que as redes sociais e as formas digitais de informação também se constituem como mais uma maneira de atribuir sentido à experiência humana no tempo – a consciência histórica de uma sociedade.

Assim, a História Digital pode ser compreendida como todas as produções e trocas sociais que têm como objetivo norteador o conhecimento histórico, seja ele transferido ou produzido pelo e no ambiente digital (NOIRET, 2015, p. 32).

A internet torna mais ágil e eficiente a divulgação das pesquisas produzidas na Academia, bem como pode ser utilizada para facilitar o diálogo entre os pesquisadores. No entanto, essa facilidade esbarra na preocupação em como armazenar, organizar e preservar o volume gigantesco de informações que se compartilha na rede. Além disso, não se tem muito bem definido como reconhecer a autoria, a autenticidade e a veracidade dos conteúdos

compartilhados, pois há uma infinidade de possibilidades de alteração dos arquivos escritos, iconográficos e audiovisuais, que são proporcionadas pelos inúmeros programas de edição.

Nesse caminho, a questão dos direitos autorais transborda para os limites filosóficos que implicam nas possibilidades de construção de outras realidades. Mesmo que uma determinada informação que esteja sendo veiculada não corresponda a uma realidade experienciada por sujeitos concretos, ela ainda pode ser compreendida dentro dos objetivos que a levaram a ser alterada. Desse modo, as possibilidades de interface entre a internet e o trabalho do historiador e professor são muitas.

O YouTube foi criado no ano de 2005, no Estados Unidos, e funciona, a grosso modo, como uma ferramenta de compartilhamento de arquivos de vídeo. O objetivo inicial de seus criadores era facilitar a transferência desses arquivos pela rede (MENDONÇA, 2018). Contudo, no ano seguinte, a corporação Google, comprou a plataforma e o YouTube se configurou como uma das maiores redes sociais de compartilhamento de mídias do mundo.

O termo “YouTube”, que atualmente representa uma marca, pode ser livremente traduzido como “Você na tela”, “Você=tela”, “você sendo tela”. Embora o objetivo inicial, aparentemente, não tenha sido direcionar o foco da plataforma para a produção de conteúdo pelo usuário, a interface deslocou dos meios de comunicação tradicionais – TV, rádio, jornais – o lugar de produção e circulação de informação, conhecimento ou conteúdo. O termo em inglês faz alusão à televisão que representa a proposta de que cada um poderia aparecer para qualquer um. Derrubando, assim, da televisão e dos principais meios de comunicação, anteriores, o predomínio sobre a produção de informação. De modo que qualquer um, mesmo sem muito conhecimento técnico acerca de produção de vídeos, possa produzir ou reproduzir seus argumentos e ideias. Sendo assim, no ano de 2006, “quando adquirido pela Google, o YouTube passou a se configurar como um modelo de negócio eficiente, ao mesmo tempo em que mobilizou um discurso de valorização do usuário produtor de conteúdo” (MEILI, 2011 *apud* SALGADO; SOUZA, 2018, p. 3).

Além disso, as ferramentas básicas de comunicação entre os usuários, como o campo para comentários, pretendem promover certa interatividade instantânea entre aqueles que divulgam seu material e os que assistem. Dessa maneira, se modificou radicalmente a forma de consumir entretenimento, informação e conhecimento. Diante da noção de que os processos e instrumentos de comunicação não se constituem como algo exterior às nossas relações e sim como manifestações culturais, o YouTube tem modificado as formas de aprender, divertir, consumir, escutar, se relacionar, etc.

Com o desenvolvimento e a popularização dos *smartphones*, e com a disseminação da internet nos espaços públicos e privados, o acesso à plataforma se intensificou. Nas salas de aula, a presença dos celulares e dos conteúdos que circulam pela rede se manifestou de forma tão instantânea quanto o compartilhamento de um vídeo. Os estudantes, sujeitos de seu tempo, relacionam-se com os *smartphones* quase que como uma extensão de seus próprios corpos. No entanto, nós, professores, embora marcados pela diferença geracional em relação aos estudantes, também somos sujeitos de nosso tempo e devemos estar atentos às interferências que a ferramenta e as informações que circulam – e o modo como circulam – podem causar no ensino de História, seja ele como prática ou como disciplina.

No YouTube podemos encontrar diferentes tipos de práticas públicas de história e também muitos divulgadores científicos. Há canais de temática especificamente direcionados para a história, há canais que reproduzem videoaulas, canais de veículos de comunicação como revistas, jornais, etc. Encontra-se também muitos conteúdos que não foram produzidos especificamente para o YouTube como filmes, documentários, curtas, programas de televisão, músicas, etc. Como recorrente nas plataformas digitais o volume de conteúdo é muito grande e diverso.

Recentemente, tem-se discutido sobre as possíveis implicações políticas que a disseminação de informações na / da internet pode gerar. O YouTube, após ser comprado pela empresa Google, se constitui no mercado como uma alternativa à Tv tradicional. Seu diferencial seria o de possibilitar a competição de audiência entre usuários “comuns” e o conteúdo profissional. Além disso tem-se verificado também um movimento de profissionalização da produção de conteúdos pensados especificamente para a plataforma e para as formas como determinados públicos se relacionam e consomem os vídeos que são disseminados. São mais de 60 horas de vídeo divulgados por minuto (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 1). Ainda conforme Salgado e Souza (2018, p. 2), “a interface do YouTube evidencia o potencial de constituição de discursos e a interlocução entre donos de canais, empresas, conteúdos e usuários, ao combinar vídeos amadores e vídeos de alta produção com pesquisa e publicidade”.

Sendo assim, essa possibilidade de articulação entre interesses dos proprietários de canais com o interesse em propaganda levou a um processo de monetização. Tal processo se dá por meio da vinculação de um determinado canal à anúncios publicitários. Para isso, os vídeos precisam ter uma audiência elevada. No entanto, esta audiência possui um método diferente de aferição daqueles promovidos pelo Ibope – amostragem – para verificar a audiência dos programas televisivos. Ela é verificada por meio do sistema de métricas, que, em linhas gerais, contabiliza a quantidade de *likes*, *dislikes* e comentários que cada um dos vídeos possui

(SALGADO; SOUZA, 2018); processo este que transformou a criação de canais no YouTube em um verdadeiro e lucrativo negócio.

Somados ao processo de monetização do conteúdo veiculado na plataforma estão os refinamentos e critérios das pesquisas. Diante da gigantesca quantidade de informação que circula na rede, foi preciso criar métodos de busca que podem gerar o que se conhece por “bolha de filtros”, cujo o objetivo é que cada vez mais os resultados das pesquisas sejam personalizados conforme o interesse do usuário. O caminho para a internet como um terreno propício ao aperfeiçoamento democrático, contudo, tem produzido efeitos reversos. A garantia da pluralidade é uma maneira importante de promoção e exercício democrático. Tendo em vista que essas bolhas obscurecem os outros resultados, corremos o risco de gerar nos sujeitos

[...] um sentimento de infalibilidade, ou seja, os resultados das pesquisas são somente aqueles mais visíveis. Dessa maneira, a sua leitura de mundo ou interpretação dos resultados pode estar comprometida pela ideia de que ele está vendo tudo, ou que tudo corresponde ao modo como ele pensa. (COSTA, 2018, p. 32)

Quando os objetivos da busca nas ferramentas digitais dizem respeito a interesses triviais como compras, destinos de viagem ou gostos por entretenimento, a construção de bolhas de filtro pode, aparentemente, ser positiva. No entanto, quando a busca é realizada por alguém que deseja conhecer, estudar e se apropriar da História, seja ele no ensino básico, no ensino superior, ou em qualquer outro contexto, nos deparamos com uma operação que vai contra alguns princípios norteadores da ciência moderna como a comprovação por meio de teorias e métodos, bem como também o diálogo entre os pares, etc. As bolhas de filtro unificam e homogeneizam as informações desejadas. Esse tipo de filtro não permite o dissenso e as diferentes perspectivas que demarcam o campo científico.

Assim, segundo Isabel Barca (2001), o conteúdo histórico se define pelo fato de que: “as narrativas variam designadamente porque os historiadores colocam diferentes questões de investigação, e tal faz parte da natureza intrínseca do conhecimento” (BARCA, 2001, p. 17). Ainda, para a autora, a disciplina se constitui por meio da provisoriedade como um aspecto metodológico que se baseia principalmente na localização espaço temporal, na consistência lógica da argumentação e na confiabilidade do tratamento da fonte. Provisoriamente esta que não se constitui como um defeito metodológico, mas, pelo contrário, reforça a potencialidade da disciplina de contribuir para a interpretação acerca de aspectos diferenciados da realidade (BARCA, 2001). Dito isto, as bolhas de conteúdo promovidas pelos critérios de busca nas redes, quando aplicados às relações de ensino e aprendizado em História, mesmo que na dimensão extraescolar, nos espaços formais e informais de aprendizado, retira o caráter provisório, marcado sem dúvida pela pluralidade característica da investigação histórica.

Quando os estudantes recorrem à plataforma do YouTube em busca de videoaulas ou canais específicos que tratam de temáticas históricas, a busca estará inevitavelmente atrelada aos critérios de refinamento, ao processo de monetização, ao imbricamento dessas ferramentas às relações sociais, etc. Assim, confirmam-se os temores que os historiadores acadêmicos defenderam em relação aos perigos do desenvolvimento de uma História Pública e da disseminação de práticas públicas de história: ela coloca “em xeque” a legitimação do saber científico. Confirma-se também o temor que muitos de nós, professores, temos de ser deslegitimados em nossos saberes e muitas vezes, por consequência, em nossa autoridade.

Aparentemente, no entanto, essas confirmações não são irreversíveis. O que fazer? A dissertação de mestrado intitulada: *Dicionário Audiovisual de Conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História* (2018), defendida pela professora de História Natália Lima de Mendonça, traz boas respostas. O trabalho foi produzido em concomitância ao desenvolvimento de um canal no YouTube, cujo objetivo era apresentar, às suas turmas no ensino básico, conceitos históricos. Mediante a identificação de que a contemporaneidade empurrou para as salas de aula o desafio do convívio com as tecnologias de informação, a autora apresenta uma saída interessante ao propor um canal que possa dialogar com suas próprias aulas. A iniciativa, pode contribuir para que os estudantes sejam capazes de desnaturalizar a plataforma e compreendê-la em suas especificidades. Ou seja, ao produzirem conteúdo para um canal no YouTube ou mesmo o vídeo poderão entrar em contato com as especificidades técnicas, narrativas, visuais da plataforma e que se diferem de outros espaços como o escolar, de filmes, telejornais, novelas, etc.

Outras iniciativas que não partiram do campo acadêmico também se mostram muito interessantes. Assim como existem as agências de verificação de notícias falsas<sup>7</sup>, recentemente, foi criado um selo cujo o objetivo principal é realizar a verificação do conteúdo científico que circula em vídeos na internet<sup>8</sup>. É uma iniciativa que conta com profissionais acadêmicos de diferentes áreas, bem como de pessoas específicas para realizarem a “checagem” e validação dos conteúdos veiculados como científicos. Muitos canais, produzidos por especialistas acadêmicos das mais variadas áreas, aderem ao selo.

Nesse caminho, ao passo que o uso do YouTube vai se popularizando, inclusive com a intenção de promover o aprendizado, vão sendo criadas novas estratégias que visam oferecer

---

<sup>7</sup> Pode-se apresentar como exemplo a empresa Lupa que se anuncia como uma empresa de verificação de notícias. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2015/10/15/como-selecionamos-as-frases-que-serao-checadas/>>. Acesso em: 28 mai. de 2020.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://bit.ly/2RG07lk>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

certo controle e regulação sobre os conteúdos que circulam. Assim vão surgindo possibilidades de amenização dos efeitos “bolhas de filtro”. Contribuindo, para que a plataforma do YouTube possa ser enxergada como um espaço fundamental para a divulgação científica e conseqüentemente para o avanço no processo de democratização do acesso ao conhecimento por muitas vezes exclusivo ao campo acadêmico.

Nessa direção, desenvolve-se uma outra problemática proposta por Mendonça (2018): “[...] há de se diferenciar tecnologia e metodologia, uma vez que o uso por si só da tecnologia não garante um melhor ensino nem uma melhor aprendizagem”. Muitas são as possibilidades de ilustração dos saberes que mobilizamos para as salas de aula. Contudo, o YouTube, que tem em seu cerne de criação e existência a ideia de valorizar a produção do usuário não profissional, pode contribuir para além das esferas mercadológicas, como uma ferramenta que facilita a participação dos estudantes nos seus cotidianos escolares, de modo que se tornem sujeitos produtores práticas públicas de história. Ou seja, a ferramenta deve ser utilizada como uma aliada às diferentes metodologias de ensino que são desenvolvidas por professores no ensino básico, como são incorporadas as mais variadas ferramentas já bastante utilizadas: livros didáticos, filmes, literatura ficcional, reportagens, imagens, etc. No entanto, uma das suas maiores potencialidades está na possibilidade de divulgação daquilo que os próprios estudantes podem, por ventura, produzir.

Ao nos questionarmos o porquê de os estudantes preferirem utilizar o YouTube como uma ferramenta de estudos é possível apontar para alguns indícios. O primeiro é a possibilidade de terem a sensação ou intenção de controle sobre o próprio aprendizado: as videoaulas e os canais com temática histórica podem ser assistidos em qualquer lugar, a qualquer hora. Dessa maneira, se a escola não possui a prerrogativa da autonomia do estudante em decidir sobre quando deseja aprender, o YouTube tem aparecido, em certas circunstâncias, como um substituto das relações de ensino e aprendizagem determinadas pela escola (MENDONÇA, 2018, p. 28).

No entanto, cabe ressaltar que essa sensação e intenção de autonomia do que aprender é bastante relativa pois é preciso reforçar que os conteúdos disponibilizados na plataforma são elencados conforme patrocínios, as métricas de acesso, as bolhas dos filtros de pesquisa, etc. Fatores, portanto, pelos quais quem acessa não tem controle. Assim, o que pode motivar o estudante a buscar na plataforma uma alternativa de aprendizado pode ser uma tentativa de controle sobre o seu próprio tempo, em grande maioria dominado pela imposição das grades horárias escolares. Interesses pessoais específicos, curiosidades, reconhecimento do espaço escolar como um espaço de sociabilização mais que de aprendizado são algumas das

possibilidades que podem justificar a preferência pela plataforma. Esses indícios nos levam a necessidade de repensar os papéis atuais não só da disciplina histórica, como também da escola. O que se faz um enorme desafio.

Ao tentar a mesma pergunta, Marco Polo Oliveira da Silva (2016), professor do ensino básico, percorreu como caminho de pesquisa a aproximação das intencionalidades dos estudantes à uma cultura própria da juventude. Para ele, a geração de jovens atual opera sob uma forma de pensamento que incorpora a tecnologia desde o seu nascimento, desenvolvendo assim uma realidade sensorial que é atravessada pela tecnologia. O que, para ele, promove uma nova relação com os conteúdos curriculares que, em sua grande maioria, pensados por adultos, não incorporam os objetivos dos estudantes “ciborgues”. Para Silva (2016, p. 27), a “aprendizagem ciborgue” pode ser definida como

[...] a fusão entre os processos analógicos de aprendizagem com as tecnologias digitais, produzindo novas formas de aprender. Ao utilizar *blogs*, videoaulas, redes sociais, aplicativos digitais, *smartphones* ou *tablets* no processo de escolarização, ocorre a fusão entre o analógico e o digital na composição de novos modos de estudar. Ou seja, fazer uso de recursos digitais que antes não eram utilizados e torná-los parte do processo de aprendizagem, modificando a forma de pensar e de entender os conteúdos curriculares [...].

De acordo com o autor, as sociedades sempre se valeram de instrumentos e ferramentas para auxiliar o aprendizado. E a juventude atual, marcada por uma “ciborguização”, se vale das ferramentas digitais para tal processo.

Dessa maneira, o YouTube, muito utilizado nos *smartphones*, altera o tipo de conteúdo a que os estudantes têm acesso. Em outros tempos, professores do ensino básico disputavam a narrativa do passado com outros produtores de sentido – como livros, enciclopédias, programas de televisão, etc. O que, de certa forma, nos obriga, enquanto professores, a executar um papel de curador; convertendo-nos, muitas vezes, em “uma espécie de gestor e organizador dos processos de aprendizagem e mobilizador de recursos múltiplos” (SILVA, 2016, p. 71). Não somente por conta do YouTube, mas também porque o ensino de História é apenas uma, entre as muitas possibilidades de produção de significado para o passado. Nesse caminho, é importante ressaltar, portanto, que professores também são autores de uma narrativa – e não apenas curadores.

Ilmar Mattos (2007, p. 11) afirma de modo categórico que “por meio de uma aula, também se conta uma história; ao se contar uma história por meio de uma aula, também se faz história; e somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores”. Ao aproximar o movimento da escrita de um texto ao de planejamento e organização de uma aula, Mattos (2007) chama atenção para as operações mobilizadas neste segundo movimento, que

exigem o esforço para a seleção e a ordenação de diferentes formatos de narrativa sobre o passado, além da produção de analogias e associações; ou seja, muitos exercícios intelectuais que são diretamente associados à subjetividade de cada professor. Mattos (2007) também afirma que nós, professores, ao contarmos uma história fazemos também História. Contribuímos, assim, para a formação individual e coletiva da consciência histórica, seja de maneira a corroborar para os padrões homogeneizantes dessa consciência ou para refutar as tradições perpetuadas.

No entanto, mesmo diante de inúmeras possibilidades de contar a História, o YouTube tem emergido como uma opção recorrente para os estudantes. O que nos faz retomar o questionamento inicial: quando a aula pode ser no YouTube? Assim como o texto-aula, os vídeos produzidos para o YouTube também são roteirizados, planejados em seu formato audiovisual, etc. Obviamente que em condições muito diferentes dos roteiros de aula produzidos por professores, mas, ainda assim, também contam uma história e “ao contarem uma história também fazem história”. Ou seja, as narrativas históricas que circulam no YouTube devem fazer parte das histórias contadas em salas de aula quando assim o professor a desejar. E isto ocorre porque boa parte dos vídeos acessados são produzidos com objetivos semelhantes aos objetivos que norteiam grande parte das salas de aula no ensino básico. As videoaulas, por exemplo, desde as mais simples – câmera posicionada em frente a um quadro – até as mais elaboradas em termo de recursos audiovisuais, partem de um roteiro pré-determinado, para um público muitas vezes semelhante aos estudantes do ensino básico que nos deparamos nas salas de aula.

Assim, se as narrativas que circulam nas videoaulas do YouTube podem se aproximar do professor-autor, o que nos diferencia? De partida, é preciso destacar que as videoaulas não são a única prática pública de história que está presente na plataforma. Canais específicos sobre temas históricos, que muitas vezes não são pensados, roteirizados, filmados e divulgados por professores também circulam na plataforma. Portanto são muitos os aspectos que diferenciam uma aula das práticas presentes no YouTube. O primeiro e mais explícito é o ambiente escolar e as relações que os caracterizam. A tela do computador ou do celular não será substituta das relações humanas, por mais que nelas interfiram diretamente. Até o momento, o contato nos caracteriza como sociedade.

Uma segunda forma de diferenciação das videoaulas é o tipo de objetivo a ser alcançado. Cada realidade escolar, dentro da diversidade social do nosso país, seja no setor público ou privado, deve ser entendida dentro das suas especificidades. No entanto, os objetivos de um professor do ensino básico não se assemelharão aos daqueles que divulgam seus vídeos no

YouTube; pois, embora ambos possam produzir narrativas históricas, ocupam contextos sociais que, ainda que possam conversar e se relacionar, não são os mesmos.

No que tange aos canais de YouTube que se utilizam da temática histórica, as aproximações podem ser as mesmas: assim como professores, historiadores públicos ou “leigos” podem divulgar suas animadas narrativas históricas e reproduzi-las nas plataformas da rede. O que vai nos diferenciar são os objetivos pedagógicos a serem trabalhados com os estudantes. E esses objetivos podem incluir os vídeos no YouTube ou não.

Para Luís Fernando Cerri (2011, p. 65), a História oferece a ideia de que

todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são, afinal, relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos. Em outras palavras, toda as afirmações têm um autor (individual ou coletivo) e podem ser compreendidas com maior clareza estudando esse autor, seu lugar na sociedade e na história, seus projetos e interesses, sua formação e seu universo cultural no tempo em que existiu. A história permite, afinal, compreender que todas as coisas estão sempre vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolvem são esmiuçados. [...] Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo.

Nesse caminho, o Ensino de História pode contribuir para que os estudantes sejam capazes de identificar o contexto das diferentes narrativas históricas existentes, e que são veiculadas em qualquer plataforma, seja física ou virtual. Em consonância com esse objetivo, as práticas públicas de história que se valem do conhecimento científico e a História Pública como prática podem ser muito úteis aos processos de ensino e aprendizagem; além de contribuírem também para maior divulgação e circulação do conhecimento científico-acadêmico. Conhecimento esse que tem como principal objetivo e função a produção de um saber histórico mais complexo, que leve em consideração as muitas narrativas possíveis sobre passado.

Se torna cada vez mais latente em nosso debate político atual a presença do passado, ora como argumento de legitimação do discurso que se quer dominante, ora como forma de combatê-lo. Então, o Ensino de História – uma das manifestações da consciência histórica – e a disciplina acadêmica da História se valem do estatuto da ciência moderna para legitimarem suas produções. Já os muitos formatos de conteúdo histórico das práticas públicas de história – séries, livros, filmes, reportagens, canais de YouTube, sites – não necessariamente. E nesse embate, que envolve a constituição de campos universitários e profissionais, se apresentam as relações de ensino e aprendizagem como um espaço profícuo, que deve contribuir para a compreensão da diferenciação dos contextos de produção, da provisoriedade dos argumentos, das diferentes possibilidades de narrativa acerca da realidade e das identificações das configurações de evidências sobre o passado.

O discurso de falência da instituição escolar – como um ambiente que não atende às demandas do Estado, nem dos estudantes, nem dos professores – é acionado em diferentes contextos, há muitos anos. De certa forma, muitos problemas convergem para a existência de um ambiente escolar hostil e é sedutor conferir aos problemas do ambiente – até porque muitas vezes sentimos a precarização na pele – a responsabilidade e causa de maior procura por vídeos de YouTube. No entanto, me parece que a busca pela ferramenta faz parte da vida cotidiana atual e que o YouTube na verdade é, dentre muitas, apenas mais uma possibilidade de produção de narrativas sobre o passado que disputa a narrativa do conhecimento histórico escolar. E existem outros questionamentos acerca do estatuto de confiabilidade da própria ciência que precisam ser observados. Assim é preciso construir um espaço escolar e principalmente um Ensino de História que possibilite a formação de sujeitos capazes de identificar e diferenciar a natureza dos diferentes argumentos. E principalmente, saber compreender as implicações políticas que o discurso de desvalorização da ciência pode gerar.

#### **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: “COMO SE ESCREVE A HISTÓRIA?”**

A atividade foi desenvolvida em uma realidade escolar de três tempos de 50 minutos semanais em uma turma de Primeira Série do Ensino Médio com 36 estudantes. Foram utilizadas duas semanas para a execução. Eu desenvolvi em três turmas diferentes, em anos letivos consecutivos, no mesmo contexto escolar. As dinâmicas sofreram alterações, e, portanto, resolvi compartilhar o planejamento da primeira vez em que realizei.

O tema principal abordado foi Introdução à História e Metodologia da História. E a preocupação central foi a de propor aos estudantes que se questionassem sobre as possíveis formas de utilização do passado e os significados a ele atribuídos e como a História científica se diferencia das práticas públicas de História. Para isso, os objetivos gerais foram planejados na intenção de compreender o conceito de disciplina histórica acadêmica e reconhecer conceitos e instrumentos básicos da ciência histórica. Diferenciar possibilidades individuais e coletivas dos usos do passado; de modo que, ao final da sequência, os estudantes consigam diferenciar as inúmeras possibilidades de produção de significado sobre o passado. Para tais, foram planejados objetivos específicos que consistiram em: compreender o conceito de História acadêmica; compreender o conceito de memória; compreender o conceito de fontes históricas e os diferentes tipos de documentação; compreender a noção de práticas públicas de história e construir coletivamente um conceito ou ideal de história coletivo.

Foram utilizados como recursos uma televisão com acesso à internet, quadro branco e cópias de textos. No entanto, nem todos estes recursos se fazem necessários e podem ser substituídos conforme a realidade escolar.

No primeiro passo da atividade, apresentei dois tipos diferentes de Atas: uma Ata da Câmara do Senado e outra produzida no contexto do movimento estudantil universitário e que tinha em minha posse. No entanto, podem ser apresentadas atas de reuniões de condomínio, ou de conselhos de classe. O importante, a meu ver, é demonstrar como o documento pode ser produzido em contextos públicos e também privados. Fiz uma breve explicação da funcionalidade desse tipo de documento e sobre seus usos mais comuns. Durante a exposição, fui instigando-os a se questionarem sobre o que teria acontecido nos dias em que elas foram produzidas. Expus também a definição e importância da noção de fonte histórica para o conhecimento histórico-científico. Também foi exposto um quadro síntese, no quadro branco, que expunha os conceitos de fonte histórica, memória, história, temporalidade, etc. Esse momento durou cerca de 50 minutos.

No segundo momento da atividade, que foi realizada no início do ano letivo, pedi a eles que registrassem a nossa apresentação por meio da escrita de, pelo menos, duas Atas que fossem realizadas por eles. Expliquei aos estudantes voluntários como deveria ser escrito esse documento e pedi que outros fizessem registros diferentes como fotos e áudios. Durante todo o tempo, reforcei a ideia de que aqueles registros ficariam guardados e que poderiam ser revisitados em outros momentos das nossas aulas. A dinâmica de apresentação foi registrada solicitando que eles falassem sobre: Nome, idade, tempo na instituição, um sonho e o que era história pra eles. Este momento durou dois tempos de 50 minutos.

Na semana seguinte, na terceira etapa da atividade, iniciei a aula perguntando pelas ausências da semana anterior. E instiguei-os a procurar estas informações nas atas, fotos e áudios que eles produziram. Neste momento instiguei-os, também, a perceber que nenhum dos registros realizados é capaz de descrever a realidade tal como ela aconteceu, mas que a análise e comparação deles pode se aproximar dos fatos ocorridos. A partir daí, comecei a organizar uma votação para que a turma decidisse o que seria História para a turma, e disse que esse conceito decidido definiria nossas aulas até o final do ano. Foi promovido um debate com a turma que foi instigada por perguntas como: *“Se alguém quisesse fazer um curta sobre o nosso primeiro dia de aula, como seria feito? Se um jornalista fosse relatar o mesmo evento, como seria feito?”*. E, nesse caminho, fui propondo as diferenciações destas naturezas de produção de práticas públicas de História em relação à ciência. E ao passo que o debate ia se desenvolvendo e os estudantes foram contribuindo com suas noções de História, fui retomando os aspectos apresentados no quadro síntese exposto na primeira aula desta sequência. Este momento durou aproximadamente dois tempos de 50 minutos.

A avaliação realizada com as turmas em que desenvolvi a atividade foram tradicionais e consistiram em testes, provas, e produções de textos. Na minha percepção, a atividade atingiu, em grande medida, os objetivos desejados. Os estudantes foram capazes de perceber que as fontes históricas são produzidas por homens e que, portanto, refletem os anseios, desejos, vontades e acasos de cada tempo e espaço em que foram produzidos. Bem como de diferenciar o papel da ciência da História como aquela que se debruça sobre essas fontes históricas. E, ainda, que outras possibilidades de produção de conhecimento e informação sobre temáticas históricas são possíveis, mas se diferenciam em sua natureza de produção.

Temos uma sociedade que se articula em muitas esferas com as tecnologias de informação e tem produzido uma enxurrada de conteúdos. Ainda, percebemos uma aparente e crescente demanda pelo conhecimento histórico, bem como a multiplicação e disseminação de práticas públicas de História cada vez mais veloz. Esses processos têm empurrado a nós,

professores, o papel de curadoria que, muitas vezes, também não é refletida. Além dos múltiplos papéis que assumimos em sala de aula, será que teremos condição de assumir mais este? O campo da História Pública nos faz crer que sim. Se não seremos nós, historiadores e professores de História, aqueles capazes de reforçar a importância coletiva de nosso ofício – científico – quem fará?

## REFERÊNCIAS

- ALBIERI, S. História Pública e consciência histórica. *In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-28.*
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH. **Dossiê sobre a Regulamentação da Profissão de Historiador**. São Paulo, 2009.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, História, Porto, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 193-221, 1993.
- BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- CARDOSO, O. Didática da História. *In: FERREIRA, M. D.; OLIVEIRA, M. M (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 79-84.*
- CARVALHO, B. L. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 35-53, 2016.
- CATANI, A. M. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COELHO, M. C.; BICHARA, T. Ensino de História: uma incursão pelo campo. *In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A (org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019. p. 63-84.*
- COSTA, R. E. **Ensino de História por meio do canal Quinhoar no YouTube**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- FAGUNDES, B. F. História Pública brasileira e internacional: seu desenvolvimento no tempo, possíveis consensos e dissensos. **NUPEM**, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 29-47, 2019.
- GAGO, M. Consciência Histórica e narrativa no ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 76-96, 2016.
- KNAUSS, P. Conhecimento Histórico Acadêmico. *In: FERREIRA, M. D.; OLIVEIRA, M. M (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 47-49.*
- LIDDINGTON, J. O que é História Pública? *In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.*
- MALERBA, J. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia**, Mariana, n. 15, p. 27-50, 2014.

MATTOS, I. R. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MENDONÇA, N. L. **Dicionário audiovisual de conceitos**: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MONTEIRO, A. M. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em revista**, Curitiba, n. 58, p. 165-182, 2015.

MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. Ensino de História: saberes em lugar de fronteiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

NOIRET, S. História Pública Digital. **LIINC em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, 2015.

ROVAI, M. G. Apresentação. In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 7-15.

SANTHIAGO, R. "A História Pública é a institucionalização de um espírito que muitos historiadores têm tido, por milhares de anos": uma entrevista com David King Dunaway sobre História Oral, História Pública e o passado nas mídias. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, p. 203-222, 2016.

SCHIMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, 2009.

SILVA, M. P. **Youtube, juventude e escola em conexão**: a produção da aprendizagem ciborgue. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SALGADO, T. B; SOUZA, J. L. Pesquisa de audiências no YouTube: um estudo a partir das métricas no canal de Felipe Neto. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41, 2018, Joinville. **Anais [...]**. Joinville: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2018. p. 1-15.

URBAN, M. A. Afinal, o que é educação histórica? **RIBEH**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 7-31, 2018.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA PLATAFORMA DE  
TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES – COORDENAÇÃO DE  
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**

DESCOBRIMENTO OU ENCOBRIMENTO: COMO O YOUTUBE MOSTRA OS INDÍGENAS NO MOMENTO DA CHEGADA DOS PORTUGUESES	ROSA, EDERSON GAIKE DA	Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Faz de conta que todos nós somos <i>youtubers</i> : crianças e narrativas contemporâneas	DALETHESE, THAMYRES RIBEIRO	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
IMAGENS E NARRATIVAS MIDIÁTICAS: ANÁLISE DOS VÍDEOS DO YouTube	MENEGON, ERIKA NOGUEIRA	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA
YOUTUBE, JUVENTUDE E ESCOLA EM CONEXÃO: A PRODUÇÃO DA APRENDIZAGEM CIBORGUE	SILVA, MARCO POLO OLIVEIRA DA	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
O YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de física	KAMERS, NELITO JOSE	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM DA “HISTÓRIA DIFÍCIL” EM VÍDEOS DE YOUTUBE	OLIVEIRA, JACKES ALVES DE	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
O olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais: o youtube e a (re)definição da relação pedagógica	LOPES, ANA HELENA RIBEIRO GARCIA DE PAIVA	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
POSSIBILIDADES DE USO DO SITE DE REDE SOCIAL YOUTUBE NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ITABAIANA-SE	MOTA, GERSIVALD A MENDONCA DA	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: BOAS PRÁTICAS PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCATIVOS COM BASE NOS ASPECTOS DA LINGUAGEM DE YOUTUBERS	STADLER, PAMELLA DE CARVALHO	Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias Instituição de Ensino: Centro Universitário Internacional

DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História	MENDONCA, NATALIA LIMA DE	Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Ensino de história por meio do canal Quinhoar no Youtube	COSTA, RAQUEL ELISON	Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
O <i>VLOGUEIRO</i> E O EDUCADOR: PENSANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ALUNOS EM SITES DE COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS	OLIVEIRA, CASSIO PEREIRA	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA