

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
CURSO DE HISTÓRIA

JÚLIO VINÍCIUS MONTELO CORRÊA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÍDIAS SOCIAIS: Novas perspectivas
metodológicas para o ensino através da internet**

SÃO LUÍS
2021

JÚLIO VINÍCIUS MONTELO CORRÊA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÍDIAS SOCIAIS: Novas perspectivas
metodológicas para o ensino através da internet**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão como parte dos requisitos necessários à conclusão e colação de grau da discente Júlio Vinicius Montelo Corrêa.

orientação da Prof. Dr^a. Júlia Constança Pereira Camêlo

**SÃO LUÍS
2021**

Corrêa, Júlio Vinícius Montelo.

O ensino de história e as mídias sociais: novas perspectivas metodológicas para o ensino através da internet / Júlio Vinícius Montelo Corrêa. – São Luís, 2021.

59 f.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Julia Constança Pereira Camelo

1. Mídias Sociais. 2. Ensino de História. 3. Internet. I. Título.

CDU 93/94:316.774


Elaborada por Laísa Sousa Barros - CRB 13/657

JÚLIO VINÍCIUS MONTELO CORRÊA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÍDIAS SOCIAIS: Novas perspectivas
metodológicas para o ensino através da internet**

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA



JÚLIA CONSTAÇA PEREIRA CAMÊLO

(orientadora)

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



PROF. DR. MÁRCIO DOS SANTOS RODRIGUES

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



PROF. DR. CARLOS ALBERTO XIMENDES

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que estiveram comigo nessa árdua caminhada dentro do curso de História da UEMA, sou grato à Deus, aos meus pais e amigos de graduação por tamanha consideração e carinho. Faço um agradecimento especial aos professores e funcionários do curso de História, a todos sem exceção.

Expresso um agradecimento especial a dois docentes do curso: Prof.^a Dr^a Júlia Constança, pela orientação e palavras de ânimo na construção desse trabalho monográfico, e ao Prof. Dr. Henrique Borralho, por ter ministrado à última disciplina que cursei, e pela sensibilidade e cuidado que teve. Muito Obrigado!

RESUMO

O trabalho intitulado **O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÍDIAS SOCIAIS: Novas perspectivas metodológicas para o ensino através da internet**, trata sobre a utilização de novas ferramentas metodológicas advindas do uso da internet e da dinamização do ensino de História através dos seus usos. Nesse contexto, o presente trabalho possui como questão problema: quais as possibilidades metodológicas do uso das mídias digitais no ensino de História? Para responder a essa questão, traçou-se como objetivos: discutir os documentos que norteiam o processo educacional no Brasil, afim de traçar as transformações que ocorreram ao longo no tempo no processo de ensino aprendizagem, contextualizar o processo de globalização e do uso da internet e suas consequências para as relações sociais e apontar possíveis metodologias que podem ser utilizadas pelos professores/ historiadores em sala de aula. Metodologicamente essa revisão bibliográfica está dividida em três capítulos que versam sobre o contexto de projetos sociais que moldam as reformas educacionais e o ensino no Brasil, a globalização e o processo de diminuição das fronteiras sociais e culturais e de acesso ao conhecimento e o uso da internet e o surgimento de novas possibilidades de pesquisa e metodológicas relacionadas ao ensino de história em virtude da utilização da internet no ambiente escola e a criação de consciência crítica e percepção dos alunos como sujeitos históricos. Como resultados, a pesquisa apontou as vantagens e desvantagem relacionadas a disseminação das mídias sociais digitais para a operação historiográfica e conseqüentemente para o ensino de história e apresentou algumas possíveis orientações metodológicas para o uso das novas ferramentas metodológicas advindas das mídias sociais digitais no ensino da disciplina.

Palavras-chave: Mídias sociais. Ensino de história. Internet.

ABSTRACT

The work entitled **HISTORY TEACHING AND SOCIAL MEDIA: New methodological perspectives for teaching through the internet**, deals with the use of new methodological tools arising from the use of the internet and the dynamization of history teaching through its uses. In this context, the present work has as its question the problem: what are the methodological possibilities of using digital media in history teaching? To answer this question, the following objectives were outlined: to discuss the documents that guide the educational process in Brazil, in order to trace the transformations that have occurred over time in the teaching-learning process, contextualize the globalization process and the use of the internet and its consequences for social relations and pointing out possible methodologies that can be used by teachers/ historians in the classroom. Methodologically, this literature review is divided into three chapters that deal with the context of social projects that shape educational reforms and teaching in Brazil, globalization and the process of reducing social and cultural borders and access to knowledge and use of the internet and the emergence of new research and methodological possibilities related to the teaching of history due to the use of the internet in the school environment and the creation of critical awareness and students' perception of historical subjects. As a result, the research pointed out the advantages and disadvantages related to the dissemination of digital social media for the historiographic operation and consequently for the teaching of history and presented some possible methodological guidelines for the use of new methodological tools arising from digital social media in teaching the discipline.

Keywords: Social media. History teaching. Internet.

SÚMARIO

INTRODUÇÃO.....	9
Capítulo 1: O ENSINO DE HISTÓRIA: PERPECTIVAS E DOCUMENTOS NORTEADORES.....	15
1.1 Os Rumos da Educação Brasileira: Reformas educacionais e universalização do ensino.....	15
1.2 O Plano Nacional de Educação: metas estabelecidas para o futuro da educação.....	19
1.3 Base Nacional Comum Curricular: Universalização e Organização da Educação Nacional.....	22
Capítulo 2: A INTERNET É A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	27
2.1 Contextualização do Mundo Globalizado através da Internet	27
2.2 A Internet e o Ensino de História	31
Capítulo 3: O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	36
3.1 Mídias sociais: conceito e discussão historiográfica.....	36
3.2 Novas ferramentas pedagógicas através das mídias sociais	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	55

INTRODUÇÃO

O estudo do contemporâneo é uma questão para a história, enquanto muitos a reduzem a história do passado, a história enquanto ciência é conceituada por Marc Bloch como história do homem no tempo. Entretanto, a história do tempo presente é envolta por questões epistemológicas e metodológicas que remetem a discussões importantes entre os historiadores.

Segundo os autores Marieta de Moraes Ferreira e Eric Hobsbawm, os estudos do presente emergem das margens da história e tomam centralidade a partir das últimas décadas do século XX e estabelece uma relação significativa entre memória e história. Como problemas específicos da história do tempo presente os autores apontam três vertentes importantes. A primeira problemática é a definição do objeto de estudo, a segunda questão remete a metodologia e a terceira aos limites de investigação.

Pensar que a cada ano é mais um ano de história que acontece cotidianamente, nessa perspectiva de contagem do tempo, a história não se limita. O trabalho do historiador aumenta a cada dia. E a cada ano é mais um ano que precisa ser estudado, analisado e criticado. São mais questões sociais e problematizações que surgem, com implicações a longo prazo ainda impossíveis de entendimento.

Para Marieta Ferreira, o tempo é uma questão também importante para estudos do presente. E como definição, a autora aponta que o tempo nos estudos do presente é marcado por testemunhas vivas que colocam em prova o trabalho do historiador. Esse tempo é, portanto, definido a partir de balizas moveis e se estabelece em “moradas provisórias” por se reescrever constantemente e por possuir duas características relacionadas a valorização dos eventos: a contingência e a aceleração.

Para Hobsbawm, o breve século XX, possibilitou transformações importantes em perspectivas históricas, e sobretudo, no que se refere a decadência da previsibilidade e a aceleração do tempo. Os fatos históricos ocorrem com tamanha velocidade que são difíceis de previsibilidade. As surpresas no que diz respeito ao estudo do presente é estimulante e desafiadora.

Além dessas questões, a história do tempo presente, também é pensada a partir da relação com o próprio historiador, que é nessa prerrogativa um ator social e testemunha dos fatos históricos e por conta disso supervaloriza os eventos. Essa relação com o seu próprio tempo, possibilita ao historiador segundo Hobsbawm, pensar a história a partir do seu “poleiro”, suas proposições políticas que são estabelecidas a partir dessa relação com o tempo, o interesse

pela história e que marcam a interpretação dessa história a partir de suas vivências ou observação do seu tempo. Para o autor, as experiências sociais pessoais desse tempo molda a maneira como vemos esse tempo. Desse modo, as análises do tempo presente são ainda mais intensas. Por não existir o distanciamento temporal e pela acessibilidade de fontes.

Estabelecendo uma relação entre as dimensões da experiência temporal, o Rösen (2007), atribui o tempo do homem, da natureza e o tempo histórico e a partir de cada uma dessas dimensões temporais aplica-se um método histórico específico, capaz de pensar os contextos históricos hermeneuticamente, analiticamente e dialeticamente. Para o autor “o tempo humano é experimentado sempre que as mudanças do homem e do seu mundo podem ser tornadas inteligíveis por meio de intenções” (RÜSEN, 2007,p. 115).

Já o tempo natural “é experimentado sempre que mudanças temporais do homem e de seu mundo dependem de circunstâncias e condições externas ao agir humano, não explicáveis como decorrências de intenções” (RÜSEN, 2007,p. 115) e o tempo histórico é a relação estabelecida entre condicionantes externos e internos do comportamento da evolução do homem e de seu mundo integrados a um conjunto de processos.

Desse modo, para Rösen ao se tratar de experiências relacionadas ao tempo humano, o método que deve ser utilizada é a hermenêutica em virtude da imprevisibilidade do processo histórico, que ocorre em virtude de ações humanas. Pois, pensando no contexto de golpe parlamentar sofrido por Rousseff em 2016, nesse contexto de análise de Rösen, o golpe ocorre por ações humanas planejadas, pensar as razões e a intenção dessas ações é a função do historiador, é o pensar historicamente.

Para a experiência do tempo natural, em virtude da previsão dos fatos, o método é o analítico. Já para a experiência do tempo histórico, no qual intenções subjetivas e condições objetivas se articulam, formando o tempo histórico, deve ser empregado o método dialético. Nesse contexto, Rösen atribui que o sentido histórico é evidenciado a partir da críticas das fontes, que na operação metódica deve ser levada até a interpretação no que o autor determina como sendo além da crítica, que possibilita a condução da interpretação do passado para além dos limites até a interpretação do presente (RÜSEN, 2007,p. 167).

Nessa prerrogativa, as análises realizadas sobre as mídias sociais digitais surgem no contexto de história do tempo presente, a partir do lugar social do pesquisador, que vê a necessidade de inserção dessas novas ferramentas no ensino de história, a fim de fomentar as discussões sobre as relações sociais estabelecidas com a difusão da internet.

Nesse sentido, a função historiográfica, nesse contexto, é o ato de dar sentido, a um determinado acontecimento, e dar voz ao não dito, a função máxima do historiador. Historicizar determinados fatos, pensando-os a partir do passado para entender conjecturas do seu tempo. Desse modo, segundo Certeau (1982), a produção histórica é feita a partir da relação estabelecida entre o autor e o seu objeto e essa relação com o lugar social, espaço a partir do qual o historiador produz, um espaço social, político e econômico. “A escrita da História se constrói em função de uma instituição” (CERTEAU,1982, p. 66). Os desejos institucionais vão atuar desde a metodologia empregada, ou até mesmo na seleção das fontes, para as pesquisas a serem elaboradas.

Desse modo, a escolha do objeto é subjetiva, ela nasce a partir do lugar social do historiador. A escrita histórica é então um ato que se relaciona com um conjunto de regras e práticas que se relacionam com um lugar social. Então, partindo dessa premissa, todo ato de escrever é um ato político, que se desenrola subjetivamente a partir de uma lógica contemporânea.

Nesse contexto, o desejo de pensar o contexto social do ensino de história e sua relação com as mídias sociais digitais, surgiu a partir do desejo de dinamizar as aulas de história. De tornar o conhecimento acadêmico mais atrativo no ambiente escolar. Tornar a linguagem mais dinâmica para que os alunos se percebam agentes ativos da história além de fomentar a consciência crítica em sala de aula.

Desse modo, é necessário então, buscar as práticas e regras epistemológicas relacionada ao lugar social. Para que a escrita histórica ganhe a aprovação de outros historiadores (CERTEAU,1982, p. 72). Por conta disso, esse estudo se justifica, pela necessidade de investigação sobre a temática e pela busca de aprovação dos historiadores quanto a elaboração e metodologias adotadas.

Segundo Rusen (2007), como contribuição as discussões historiográfica sobre metodologias históricas, a pesquisa histórica é a função prática do historiador. Ela é a responsável por apresentar explicações sobre determinados momentos históricos. O historiador realiza esse trabalho para buscar explicações sobre questões que são levantadas no presente, a partir do seu tempo, a partir da experiência histórica. Para o autor a “pesquisa histórica é o trabalho de responder empiricamente as perguntas históricas”.

Nesse sentido, pensar problematizações relacionadas ao ensino de história no Brasil, quais os documentos que norteiam esse processo? Quais as relações desse documentos com a gestação de projetos de sociedades que se escabecem? Quais as perspectivas historiográficas

para as transformações sociais advindas da globalização e o uso da internet? Ou mesmo, quais as metodologias possíveis com advindas da sociedade em rede para o ensino de história? São questões relevantes para se pensar a temática proposta nessa pesquisa.

Entretanto, longe de ser uma tarefa fácil, Rüsen (2007) aponta três questões que precisam ser levadas em consideração no que se refere a metodologia, o primeiro ponto é a crítica a unidade do método histórico, a caracterização do método histórico a partir das diversas operações que constitui o método histórico e a relação entre os procedimentos hermenêuticos e analíticos das pesquisas históricas.

Com relação a unidade do método histórico é necessário pensar sobre as perspectivas históricas sobre o passado, as teorias que influenciam diretamente as informações que serão extraídas das fontes. Nesse sentido, entender que a corrente teórica, a identidade do historiador, diz muito sobre o método historiográfico e o rumo que a pesquisa vai tomar, convergem com as ideias apresentadas por Certeau (1982) e o que ele configura como Lugar Social.

Nesse sentido, buscar questões históricas que precisam ser respondidas sobre o uso das mídias digitais em sala de aula, a partir de uma discussão sobre dinamização do ensino e formação de consciência crítica e reconhecimento dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem como sujeitos históricos podem produzir respostas possíveis para explicar esse momento histórico, embora Rüsen especifique que essas respostas são possíveis e não reais (RÜSEN. 2007, p. 105), uma vez que a análise desse mesmo momento histórico a partir de outras teorias possam atribuir outros sentidos e outras explicações também possíveis a partir do que o autor chama de experiências históricas. Seguindo assim, três fases do destintas do conhecimento histórico: 1) formulação da pergunta histórica (relacionada a corrente teórica), 2) dirigir a pergunta as fontes, 3) formular as informações como respostas à pergunta histórica (respostas históricas).

Para esses fins, a pesquisa **O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÍDIAS SOCIAIS: Novas perspectivas metodologias para o ensino através da internet**, busca apresentar a discussão historiográfica sobre o ensino de história e a inserção de ferramentas metodológicas advindas a partir do uso das mídias digitais e da internet em sala de aula. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica para relacionar a temática também a questões histórico metodológicas relacionadas a pesquisa científica, uma vez que, o conhecimento ensinado e transposto a partir de pesquisas acadêmicas.

Então, pensar como as mídias sociais digitais estão sendo utilizadas como fontes históricas e como são entendidas a partir das relações sociais que se estabelecem após a

globalização e a disseminação do uso da internet como uma ferramenta de diminuição das fronteiras e de aceleração do tempo, bem como, as implicações dos usos nas dinâmicas sociais contemporâneas são significativamente importantes para que a pesquisa se estenda para a vertente do ensino.

Desse modo, a presente pesquisa está metodologicamente dividida em três capítulos: o capítulo 1: **O ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DOCUMENTOS NORTEADORES**, versa sobre os documentos que direcionam as práticas pedagógicas e o ensino no Brasil, com uma contextualização das reformas educacionais, e análises da Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O capítulo tem como objetivo apresentar o contexto e transformações no que se refere a educação nacional e os projetos educacionais e políticos que possibilitaram mudanças significativas nesse processo.

No capítulo 2: **A INTERNET É A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO**, é apresentada a discussão sobre a globalização e a diminuição das fronteiras e das limitações do conhecimento que na contemporaneidade está ao um “click”. Capítulo apresenta uma contextualização sobre questões relevantes sobre a modernidade e o impacto da aceleração do tempo em todas as áreas sociais, políticas e econômicas. Nesse capítulo, a discussão será voltada para a análise sobre as transformações advindas da globalização para a sociedade contemporânea no pós segunda guerra, além de relacionar a internet e suas vantagens de seu uso para o ensino de história, sua implicação nessa relação para os alunos quanto para os professores enquanto mediadores da relação de ensino aprendizagem.

No capítulo 3 intitulado: **O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA**, é apresentada a discussão sobre o uso das mídias sociais nas pesquisas acadêmicas, as vantagens e desvantagem das mídias sociais digitais como fonte históricas e as discussões relacionadas as questões metodológicas. Além disso, nessa capítulo também é inserido a discussão sobre essas novas ferramentas no ensino de história, apresentando as sugestões metodológicas para o uso em sala de aula.

Nessa prerrogativa, o estudo tem como finalidade discutir as implicações da internet nas relações sociais contemporâneas, as transformações que possibilita no âmbito do ambiente escolar como espaços que favoreçam práticas educativas com acesso à tecnologia e ao conhecimento através das intervenções midiáticas. Contribuindo para a construção de uma educação mais próxima da realidade dos alunos.

Entretanto, esse estudo busca ressaltar que a tecnologia não é a solução para os problemas educacionais e da sociedade em geral, para a apresentar uma alternativa viável para responder a problemáticas educacionais seria necessário um estudo mais aprofundado com análise a partir de pressupostos sociais, políticos e econômicos, mas, que cabe a todos os envolvidos se conscientizarem da importância de cada um na construção ativa do conhecimento, com o objetivo de valorizarem tanto os aspectos técnicos quanto os humanos, que devem ser pautados na ética, no respeito mútuo e na cidadania.

Capítulo 1: O ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DOCUMENTOS NORTEADORES

Nesse capítulo será apresentada a discussão sobre o contexto educacional brasileiro, as reformas educacionais e as leis que norteiam o ensino no país. Levando em consideração as discussões historiográficas e as publicações sobre as implicações desses documentos na relação de ensino aprendizagem e no projeto de sociedade brasileira.

1.1 Os rumos da educação brasileira: reformas educacionais e universalização do ensino

A história enquanto campo de conhecimento passou por processos de transformações até a contemporaneidade, como disciplina e área de conhecimento foi moldada a partir de transformações e projetos de sociedade. Nesse contexto, o presente capítulo pretende fazer uma análise sobre os principais documentos norteadores do processo de ensino de história em associação com as transformações sociais que possibilitam a ampliação do ensino.

Durante a antiguidade Clássica o ensino era prática reservada a uma parcela específica da sociedade, destinado a formação de jovens da elite com designação a carreira militar. Os jovens recebiam treinamento, e ensino sobre oratória, memória de seus antepassados e formação moral (ABUD, 2011), nesse período a História estava relacionada a oratória e não a uma disciplina específica de ensino.

A partir do surgimento da burguesia, a relação com o ensino sofre novo processo de transformação, passando a atender a essa parcela da sociedade, houve durante esse período a expansão de escolas e a história enquanto disciplina passa a ser moldada a partir de um conjunto específico de práticas profissionais (BITTENCOURT, 2018).

No Brasil, a História surge enquanto disciplina obrigatória em meados do século XX, durante a criação do Colégio Pedro II, período em que o ensino torna-se responsabilidade do Estado, junto a criação dessa instituição de ensino, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro garantem a identidade nacional a partir de influências europeias e configuram-se como primeiras instituições de ensino no Brasil. Segundo Ivan A. Manoel (2017):

Vários estudos mostram que as vinculações entre as duas instituições eram profundas, porque os professores de História do Colégio Pedro II também pertenciam aos quadros do IHGB, de tal sorte que as deliberações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do colégio. O significado desse atrelamento é muito importante, porque se tratava de vinculações políticas que determinavam a própria direção a ser

seguida no estudo da História Universal, conforme a nomenclatura da época, e no estudo da História do Brasil (MANOEL, 2017, p. 38)

Segundo Katia Abud (2011), a identidade nacional construída a partir dessas duas instituições é pautada sob influência de “escolas francesas pós revolução, positivistas e lineares” (ABUD, 2011, p. 22) fator que contribui para que a história do Brasil seja, durante esse período, comparada e contada a partir da perspectiva historiográfica europeia.

A partir da reforma educacional Francisco Campos, em 193, houve transformações mais específicas em relação ao ensino, no país, através da criação do curso secundário seriado. E a concessão de autonomia às escolas para a realização de seus próprios exames, além da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a elaborar os currículos escolares. Segundo Oliveira (1989), essa reforma, criou a universidade, mas foi importante pelas transformações realizadas no ensino primário e normal por inserir o conceito de “Nova Escola” (OLIVEIRA, 1989).

A Nova Escola nasce como uma corrente crítica as práticas pedagógicas tradicionais, com o conhecimento enciclopédicos. A escola é, na corrente tradicional, caracterizada por um sistema de ensino que visava à transmissão de conhecimento preestabelecido em currículo para seus alunos. O conhecimento escolar era visto como externo ao aluno, não correspondia necessariamente ao que eles estariam inclinados a aprender. Era entendido como uma postura dogmática da escola, que impedia o descobrimento e a expressão dos gostos pessoais.

Saviani (2008, p.8) caracteriza bem no que consiste a mudança promovida pela Escola Nova. Ele diz:

Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Nesse sentido, a reforma Francisco Campo contribuiu para uma nova perspectiva de ensino e de transformação no centro gravitacional das relações de ensino, enquanto que na escola tradicional esse centro era o professor e a transmissão do currículo sem levar em consideração o aluno, a partir dessa reforma educacional o aluno passa a ser considerado no processo de ensino.

Circe Bittencourt destaca que durante o Estado Novo, em 1942, a Reforma Educacional proposta por Gustavo Capanema não trouxe mudanças significativas em relação aos programas de ensino. A história do Brasil continuava subjugada a história europeia, contada com viés cronológico e político (BITTENCOURT, 2018). Durante esse período, a história ensinada tinha um cunho civil moralista vinculado ao trabalho em virtude do contexto social do Brasil, uma sociedade em processo de modernização e urbanização.

As transformações mais específicas dos currículos e do ensino de História teve início em 1961 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que modificou a carga horária das disciplinas e incentivou um ensino mais flexivo, além disso, a educação passa a ser voltada para o trabalho, no que tange as disciplinas humanistas perderam horas para que disciplinas profissionalizantes pudessem ser implementadas (ABUD, 2011).

Outra lei que modificou o currículo e o ensino foi a Lei nº 5.692 homologada em 1971. De acordo com a legislação, o curso ginásial foi integrado ao curso primário que passou a ser chamado de curso integrado de primeiro grau e que tem uma divisão em ciclos de ensino: o segundo grau, com três ou quatro séries, e atividades profissionais de nível intermediário e o aproveitamento de estudos específicos no curso superior que constituíam o terceiro grau de ensino. Além disso, foi criada a disciplina de estudos sociais a partir da integração das disciplinas de história e geografia (BITTENCOURT, 2018).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, determina a nacionalização do ensino no Brasil, através da elaboração de diretrizes e bases que passam a nortear os processos formativos relacionados a educação escolar em consonância com o “mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996). Além disso, a educação passa a ser um dever da família e do Estado, descentralizando desse modo, o papel do Estado.

De acordo com a LDB, o ensino deve ser ministrado a partir dos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. Além de divulgar a cultura, pensamento, a arte e ainda, defende o pluralismo de ideias à tolerância e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1996). A lei determina ainda que

Cabe à União, Estados, Municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração, a organização do ensino a partir dos 4 anos de idade e atribui à educação básica obrigatoriedade e reconhecimento como direito subjetivo dos indivíduos (BRASIL, 2017).

Em seu artigo 22, sobre a finalidade da educação básica, a LDB aponta que esse nível de educação “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017, p. 17).

Nesse artigo, evidencia-se a relação da educação com o trabalho, a necessidade de educar para a formação de trabalhadores em potencial. O mesmo pode ser observado, também, no artigo 27 do documento, em que são apresentadas algumas diretrizes sobre o conteúdo curricular:

A discussão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;
Considerações das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
Orientação para o trabalho;
Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 2017, p.17).

Nesse sentido, segundo a LDB, a orientação para o trabalho ao longo dos níveis de ensino aprofundados no ensino médio em que há o aperfeiçoamento do conhecimento voltado para o mercado de trabalho, o ensino para a cidadania visando também, a autonomia intelectual. Para a concretização da aperfeiçoamento do trabalho a Lei permite a associação com instituições que sejam especializadas em ensino técnico. Para Erasto Mendonça (2018):

(...) essa mudança na finalidade do ensino médio, que passa a preparar os estudantes para o exercício profissional, mutila essa etapa da educação básica, dando-lhe nova conformação a partir de arranjos curriculares que remontam a “fracassada experiência da formação profissionalizante obrigatória da reforma de ensino de 1971” (MENDONÇA, 2018, p. 45).

Nesse contexto, a lei aponta para uma nova dinâmica social voltada para a manutenção de uma lógica trabalhista em detrimento da formação de cidadãos baseadas em preceitos éticos e humanos, com impactos diretos e no processo de mutilação social, segundo Maria Segnine (2000).

Há nesse sentido uma discussão significativa em torno do embate entre projetos durante a aprovação da LDB. Para Maria Graça Ballmann e Leticia Carneiro Aguiar (2016), por exemplo, versão aprovada reflete diferentes concepções de mundo e as forças sociais contraditórias que nelas atuam, ou seja, em uma sociedade desigual e dentro do contexto de luta de classes a LDB vence um projeto de sociedade pautado nos preceitos neoliberais de privatização e na formação de mão de obra.

A LDB aprovada representou a vitória de um projeto privatista e centralizado de educação aos moldes do padrão Estado Mínimo, com a educação voltada

para a formação de trabalhadores. Fato que representa um retrocesso “pois não incorporou a concepção de trabalho como a gênese do conhecimento, suprimindo a ideia de uma educação voltada para uma formação crítico-emancipatória e instrumento para a redução das desigualdades sociais” (BALLMANN; AGUIAR, 2016, p. 417).

Entretanto, com relação à concepção de educação, a LDB, para as autoras, a lei apresentou um avanço, já que o processo educativo é conceituado como um fenômeno social amplo, em que “a educação escolar só pode ser desenvolvida por meio do ensino, em instituições próprias e *locus* privilegiado do processo educativo” (BALLMANN; AGUIAR, 2016, p. 422).

1.2 O Plano Nacional de Educação: metas estabelecidas para o futuro da educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A partir do PNE após muitas discussões entre representantes do Estado e da sociedade civil, o Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024. Com diversas metas e estratégias voltadas para conduzir a educação brasileira neste decênio. Segundo o Ministério da Educação, o PNE:

Constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2014, p.11).

Em análise sobre o PNE, Demerval Saviani (2010) aponta que é durante a Conferência Nacional de Educação em 2010 que começam as discussões essenciais para a elaboração do PNE (2014-2024) com o tema central “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Para o autor, a criação do sistema nacional articulado de educação é fundamental para uma educação sistematizada (SAVIANI, 2010, p. 46).

Segundo a análise de Saviani, o sistema nacional de educação configura-se como a tentativa de organização e integralidade de métodos e normas comuns para todos os entes federados da educação pública e para tanta é essencial a existência de um plano de ação.

Desse modo, o PNE é uma parte integrante e necessária para a existência de um Sistema Nacional de Educação com características permanentes e próprias. Entretanto, segundo Evaldo Piolli, Eduardo Pinto Silva, José Roberto Heleoani, o PNE, na versão aprovada em 2014, expressa uma “intensa redução da prática educacional aos ditames de uma lógica gerencial pautada pela farsa de um conceito de autonomia ressignificado, operador de mera autonomia controlada” (PIOLLI; SILVA; HELEOANI, 2015, p.23).

Segundo Ana Codes (2014), em análise sobre o PNE, o objetivo de um plano nacional de educação é sempre prover educação de qualidade para todos. E através da leitura do plano é possível perceber uma estruturação desse objetivo nas vinte metas estabelecidas para o decênio. As metas sintetizam um conjunto de fatores necessários para a obtenção de uma educação de qualidade, além de apontar o desejo por alcançar uma patamar de excelência para a educação no país (CODES, 2014). Para Helena Furlitti (2017), a partir do trabalho conjunto entre todos os entes federados o plano tem possibilidade de êxito enquanto política pública.

As metas do Plano Nacional da Educação (PNE), apontam para a superação da desigualdade educacional, erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, ampliação da cidadania como emancipadora a fim de superar as desigualdades educacionais e a erradicação das formas de discriminação. O plano também pretende, além da melhoria da educação, a formação para o trabalho e para a cidadania com bases em valores Moraes e éticos (BRASIL, 2014).

Com relação aos profissionais da educação, o PNE, pretende a valorização, entretanto, há no plano uma abertura para ampliação do setor privado de ensino através da valorização do ensino a distância como modalidade preferencial (BRASIL, 2014). Nesse quesito, os autores José Roberto Heleoani (2015) e Edevaldo Pinto Sila (2015), fazem uma crítica pertinente, apontando que essa abertura para o ensino particular transforma o processo em uma certificação em massa através de modelos curriculares tecnicistas.

O novo PNE também prevê a promoção da democracia e dos direitos humanos demonstrados a partir do princípio da gestão democrática da educação pública, respeito aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental. Sobre as metas relacionadas a esses objetivos, Helena Furlitti (2017) ressalta que não poderão ser atingidas através de currículos com competências para a realização das tarefas mecânicas “demandadas pela estrutura ocupacional, limitadas, e voltadas para a qualificação profissional em detrimento do pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania” (FURLITTI, 2017, p. 88).

O documento estabelece ainda as metas relacionadas ao financiamento da educação, através da ampliação de recursos públicos destinados à educação para assegurar atendimento às necessidades e expansão com ênfase no padrão de qualidade e equidade (BRASIL, 2014). Para Helena Furlitti (2017), com relação aos investimentos na educação, o PNE representa um marco importante por regulamentar o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e adotar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica (FURLITTI, 2017).

De acordo com a lei, a execução do Plano Nacional de Educação deve ser monitorado com avaliações que devem ser realizadas pelo Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação, que devem publicizar os resultados das avaliações na internet e propor políticas públicas para a implementar estratégias para o cumprimento das metas, bem como, revisão de investimentos. Além disso, cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cada dois anos, publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas.

De acordo com o estudo publicado em 2018 pelo Instituto, evidencia-se que, com relação a cobertura da educação infantil de 4 a 5 anos, houve progresso no período avaliado (2004 a 2016) e, por conta disso, o estudo aponta a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa. Com relação à universalização da pré-escola para o ano de 2016, a meta não foi alcançada. Entretanto, as progressões indicam que pode ser alcançada entre 2018 e 2020 (INEP, 2018).

Com relação ao ensino fundamental, durante o mesmo período de análise, os dados também indicam progresso com conclusão na idade recomendada, com índice de 76% em 2017, quando a meta estabelece o índice de 95% para 2024. Já quando aponta a avaliação referente ao atendimento da população escolar entre 15 a 17 anos, o Instituto identifica que a meta de universalização desse nível de ensino não foi alcançada, uma vez que o índice nacionalizado foi de 91,3% em 2017 em virtude da evasão escolar. De acordo com o INEP:

Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão (INEP, 2018, p. 78).

Os dados do INEP apontam para questões amplas que abrangem a evasão escolar, que pode ocorrer por diversos fatores, como dificuldade escolar e falta de acompanhamento, dificuldades familiares, distância da escola em relação as residências entre outras, entretanto,

as consequências incidem sobre a falta de capacitação profissional e, conseqüentemente, desemprego e a marginalização de grande parte desses jovens, que não tem acesso a níveis mais elevados de ensino, configurando um círculo vicioso de desigualdade social.

Com relação ao acesso à educação superior, os dados do Instituto apontam para 4,8 pontos percentuais entre 2012 e 2016. Entretanto, durante o ano de 2017, houve uma queda de 1,4 pontos percentuais, registrando nesse ano a taxa de 34,6% e para que a meta de 50% seja alcançada até a vigência do documento será necessário um crescimento de 15,4 pontos percentuais (INEP, 2018).

1.3 Base Nacional Comum Curricular: Universalização e Organização da Educação Nacional

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como um documento de internacionalização das políticas públicas educacionais em seu processo de consolidação iniciado a partir de 2000 como os PCNs, a Lei de Diretrizes e Bases e, por fim, a BNCC e suas versões anteriores 2015, 2016 e a aprovada em 2017.

A aprovação da BNCC, trouxe uma debate no âmbito do ensino no país. Segundo os autores Gomes Aguiar e João Dourado (2018), a base representa a universalização e organização da educação nacional na contra mão do que estabelecia o PNE, já que institucionaliza um projeto educacional que busca o desenvolvimento de competências e habilidades que são opostas a uma concepção de ensino voltado para a criticidade e direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Segundo Erasto Mendonça (2018):

A própria aprovação da Base vai na contramão dos ideais de gestão democrática das escolas públicas, previsto na Constituição Federal de 1988, uma vez que não houve unanimidade na promulgação da BNCC. O processo de aprovação da BNCC foi anunciado como democrático, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. Todavia, o debate a que a BNCC foi apresentada não teve o mesmo nível de participação que a LDB e o PNE. (MENDONÇA, 2018, p. 12).

A versão atual da Base define que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências que se caracterizam por indicações do que os estudantes devem “saber” no que se refere à construção do conhecimento, habilidades e valores, bem como, o que os estudantes necessitam “saber fazer”.

Nesse caso, relacionados às habilidades para resolver problemas cotidianos, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho e, nesse contexto, as competências oferecem

referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens consideradas essenciais (BRASIL, 2017).

Com relação ao ensino de História no ensino fundamental, a BNCC apresenta como um dos importantes objetivos “estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” (BRASIL, 2017, p. 398). Além disso, a história auxilia na preservação ou transformação de hábitos e condutas sociais. O documento cita ainda a necessidade de percepção da diversidade de sujeitos e histórias, que estimulam o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.

As competências relacionam-se a compreensão de acontecimentos históricos, relações de poder e processos, mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que são construídas e transformam-se ao longo do tempo. A partir dessas concepções, os estudantes podem “analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2017, p. 400).

Além disso, os estudantes devem compreender a historicidade no tempo e no espaço, elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos, identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos para as sociedades analisadas, compreender e problematizar os conceitos e procedimentos no contexto da produção historiográfica, bem como, produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2017).

Algumas das habilidades que devem ser desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular são: identificar aspectos do crescimento da criança a partir de lembranças relacionadas a família e a comunidade em que vive, descrever e destingir os papéis e responsabilidades da família, escola e sociedade, identificar os papéis dos diferentes sujeitos nos diferentes espaços sociais (BRASIL, 2017).

Nos anos finais do ensino fundamental, uma das habilidades que devem ser desenvolvidas é o reconhecimento da “história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo” (BRASIL, 2017, p. 411).

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Maria Garcia (2005), a História tem uma função prática que é dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que vivem uma

dimensão temporal, uma orientação capaz de fazer agir por meio da memória histórica (SCHMIDT; GARCIA, 2005). Nesse sentido, o ensino de História possibilita, além do entendimento da relação existente entre os sujeitos, a criticidade necessária para a ação e a transformação, seja dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ou da sociedade de modo geral.

Para atender às competências e habilidades exigidas pela BNCC, o documento apresenta os procedimentos que nortearão o processo de ensino aprendizagem. O primeiro deles diz respeito ao uso de uma forma de registro de memória, a cronológica:

[...] constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea. A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificção do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades (BRASIL, 2017, p. 414).

A ordem cronológica dos eventos históricos constitui-se como uma organização eurocêntrica para o ensino, buscando enquadrar os acontecimentos históricos junto a uma sequência de começo, meio e fim. A proposta da Base, embora use o termo “problematização”, “justificção do sentido (contido no sequenciamento)”, “discussão dos significados dos eventos”, reforça a ideia de uma História estruturada na sequência dos fatos e em suas datas, secundarizando, por exemplo, as implicações desses fatos históricos no tempo e no modo em que ocorreram.

O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos, descrevendo esse processo como: “O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu” (BRASIL, 2017, p. 416). De acordo com a Base, a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos é a produção do conhecimento histórico a partir da “análise e seleção de documentos”. Entretanto, atribuir que a atividade de maior relevância que deve ser desenvolvida com os alunos é a análise e seleção de documentos para que consigam produzir conhecimento histórico configura-se como uma habilidade que deve ser intensificada em nível mais elevado de ensino.

Durante a educação básica, deveria ser uma prioridade a construção da consciência crítica entre os alunos, para que sejam capazes de compreender analiticamente o mundo ao seu redor e das rupturas e continuidades dos processos históricos. Não se pretende aqui apontar que não se deve utilizar os documentos históricos em sala de aula, pelo contrário. A utilização de toda e qualquer ferramenta metodológica é importante para a dinâmica de ensino. O que se

pontua, no entanto, é atribuir a esse método a atividade mais importante no processo de ensino de história.

Em análise sobre as diferentes linguagens utilizadas no ensino de história, as autoras João Martins Azevedo e Moises Lima (2011) apontam uma diferença significativa entre a construção de conhecimento e o processo de aprendizagem. O primeiro diz respeito à necessidade de pesquisa científica e investigação, realizada por profissionais em instituições superiores e o segundo consiste na aproximação do sujeito a procedimentos de iniciação a investigação.

Esse processo de primeiro contato com documentações garante a elaboração de conceitos, confronto de informações e a condução para que os alunos consigam elaborar problematizações a partir da mediação de experiências com o professor como um processo dinâmico de tornar a aula atrativa para os alunos e não como o processo mais importante nas aulas de história.

A BNCC refere-se ainda sobre o procedimento de escolha de “duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes” (BRASIL, 2017, p. 417), como tentativa de evitar ideologias ou a ideia de que a história é única.

Para o ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular apresenta seis competências direcionadas para a área de ciências humanas aplicadas que abrange as disciplinas de geografia, história, filosofia e sociologia, propondo o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas durante as séries finais do ensino fundamental.

Dentre as competências, a BNCC apresenta a necessidade de analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a formação de territórios e fronteiras a partir da compreensão dos processos sociais que as originam.

A necessidade de contextualização e análise das relações sociais e seus impactos, além de análise das relações de produção, capital e trabalho, o reconhecimento das formas de desigualdade, violência, percepção de princípios éticos, democráticos e pautados nos Direitos Humanos, devem ser relacionadas às questões referentes à participação individual e coletiva, do debate público sobre diferentes proposição e respeitando as diferentes linhas de pensamento e opiniões (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC enquanto documento de diretriz para o ensino universal e normativo no Brasil acaba por descentralizar o aluno, na relação de ensino e aprendizagem, além de desumanizar a relação de trabalho docente, uma vez que, desconsidera a relação de

complexidade da vida escolar, diminuindo essa relação a uma lista de objetivos e conteúdo a serem aprendidos destituindo o caráter social, democrático e humano dessa relação (MENDONÇA, 2018).

Capítulo 2: A INTERNET É A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A globalização aumentou, de um modo sem precedentes, os contatos entre os povos e os seus valores, ideias e modos de vida. Com impacto em todas as áreas sociais, políticas e econômicas. Nesse capítulo, a discussão será voltada para a análise sobre as transformações advindas da globalização para a sociedade contemporânea no pós segunda guerra, além de relacionar a internet e suas vantagens de seu uso para o ensino de história, sua implicação nessa relação para os alunos quanto para os professores enquanto mediadores da relação de ensino aprendizagem.

2.1 Contextualização do Mundo Globalizado através do Internet

A sociedade em rede, através da mídia e da internet, é o resultado de transformações econômicas, tecnológicas, sociais e culturais, fenômenos esses chamados genericamente de globalização (LOPES, 2011). Com o marco no início da década de 1990, intensificou-se uma crescente revolução das tecnologias digitais, que abrange a convergência dos meios de telecomunicação com sistemas de computação.

Esse constitui o novo cenário das sociedades contemporâneas a partir da segunda metade do século XX e do início do século XXI, em que as comunidades tornam-se globais as relações mundiais contraíram relevante complexidade, polaridade incerta e um evidente vínculo de cooperação e interdependência entre os povos (LOPES, 2011). Essas transformações com consequências diversas integradas que contribuem para uma nova dinâmica mundial, hora justa e acessível, hora repleta de riscos e contradições. Sobre esses aspectos Lévy (1993) cita:

De fato, a própria dinâmica da evolução que impulsiona a trajetória da civilização faz com que os direitos humanos e os riscos globais não percam a atualidade, tendo em vista os novos contextos da convivência social. Ressalta-se que a comunidade internacional foi palco de profundas transformações que a tornaram mais complexa e menos centrada na figura dos Estados soberanos. Com o término da Segunda Guerra Mundial (1945) e a emergência do fenômeno da globalização, verificou-se o deslocamento do velho sistema anárquico Westfaliano para um conjunto internacional de arranjos bifurcados, assentado em uma sociedade multicêntrica e interdependente (LÉVY, 1993, p. 45).

Desse modo, as transformações advindas da globalização são aspectos que devem ser levados em consideração para entendimento da dinâmica social imposta pós Segunda Guerra

e a emergência de um sistema global atrelado à redução das distâncias, à aceleração do tempo, à quebra das identidades nacionais, à ruptura das fronteiras e à conformação de novas relações políticas (ALMEIDA; RODRIGUES, 2003).

Nessa prerrogativa, a globalização está associada ao surgimento do Estado Neoliberal, que teve a sua origem no início do século XX na Inglaterra, mas que se consolidou apenas no governo da Primeira Ministra Margareth Thatcher. A onda neoliberal atingiu países como Chile, Estados Unidos e Brasil posteriormente configura-se como uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar, no pós Segunda Guerra.

Nesse projeto de desqualificação do Estado de Bem Estar Social, as políticas sociais constitutivas do direito de cidadania são vistas como responsáveis pelo esvaziamento dos fundos públicos, “mal gastos” em atividades burocratizadas que estendem a cobertura a toda população indiscriminadamente (MONTAÑO, 2002, p.1). Na concepção neoliberal, destarte, a proteção social pública, sob a forma de política redistributiva, é perniciososa para o desenvolvimento econômico porque onera as classes possuidoras, além de aumentar o consumo popular em detrimento da poupança interna (PEREIRA, 2001, p.36).

No Brasil, a crise de petróleo e o arrefecimento econômico mundial demonstraram as frágeis bases do “milagre” cuja crise caracterizou-se pelo endividamento e pela impossibilidade estatal em manter o ritmo do crescimento. Assim, nos anos oitenta e começo dos anos noventa, a conjuntura brasileira constituiu-se em um fértil terreno para a pregação do ideário neoliberal. “Crise econômica, crise de legitimidade e movimentos de massa deram a tônica à chamada abertura” (MENDONÇA; FONTES, 2004, p. 99). Estavam desenhadas, então, as condições para que a agenda neoliberal apresentada fosse vista como a única solução para a crise.

Dessa maneira, o processo de dilapidação do Estado brasileiro, que teve início ainda durante a ditadura e prosseguiu sem interrupções no governo Sarney, terá papel decisivo para a consolidação do caldo de cultura que irá compor o cenário perfeito para a penetração da ideologia neoliberal: o binômio hiperinflação/desqualificação da ação política e dos espaços públicos como agentes promotores do bem estar social. No Brasil, a implantação do Estado Neoliberal ocorreu em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello que viabilizou as privatizações através da intervenção mínima do Estado na saúde, na educação e na economia (NETTO, 1996, p. 33).

Além dessas mudanças histórico-sociais a globalização constituiu-se no mais relevante evento político, econômico e social das últimas décadas (LOPES, 2011). Através da

emergência de uma nova era dotada de complexidades, caracterizando-se como um acontecimento intenso e com dimensões bastante abrangentes desde de novas formas de relacionamentos pessoais a novas dinâmicas de mercado.

Nesse contexto, a internet constitui-se no meio mais amplamente conhecido dessa nova era globalizada, com impacto nas novas formas de relacionamento interpessoais, econômicos, novos tipos de organização e formas de trabalho, além de novas dimensões educacionais (LEVY, 2015).

A internet, segundo Moraes (2003), a sociedade em rede é o resultado desse conjunto de transformações que abrange, direta ou indiretamente, todas as camadas sociais em todas as regiões do mundo, a partir do contexto pós segunda guerra e a implementação da onda neoliberal.

Uma das principais transformações advindas da internet foram as mudanças de paradigma nas comunicações, de uma mídia unidirecional para uma multimídia interativa, diversificam-se e multiplicam-se os fluxos de informações financeiras, comerciais e culturais (MORAES, 2003). Nessa discussão, segundo Conforme Octavio Ianni (1996), por meio da globalização, o planeta transformou-se “em um território de todo o mundo. Tudo se desterritorializa e reterritorializa. (...) As fronteiras são abolidas ou tornam-se irrelevantes ou inócuas, fragmentam-se e mudam de figura, parecem, mas não são”.

De modo mais sintético, a internet transformou o mundo, diminuiu as fronteiras e acelerou o tempo e o acesso à informação, entretanto, isso não ocorre de modo sistemático e acessível a todos. A convergência digital mistura software com entretenimento digital (jogos, filmes, música), serviços de notícia, lazer, publicidade e marketing através de websites com as informações viajando por redes de satélites, fibras óticas e cabos de alta velocidade (MORAES, 2003). Mas, essa convergência, por vezes, mascara as mazelas sociais, e a vivencia a margem do mundo digital de uma parcela significativa da sociedade, em grande parte, pobre.

Por conta disso, não é possível fazer uma análise das implicações do processo de globalização sem levar em consideração os mecanismos econômicos e sua sustentação a partir do neoliberalismo. Nessa prerrogativa, segundo Santaella (2003), a globalização possibilitou fusões e reestruturações de empresas, mudanças de capital e de unidades de produção para outros países, por conta da expansão de mercado e de mão-de-obra mais barata, em geral mantendo o controle administrativo, a distribuição e o marketing nos seus países de origem.

Esse novo panorama impulsiona “mudanças no modelo organizacional que somente se tornam possíveis através de tecnologias de comunicação e softwares integrados através da

internet” (MORAES, 2003, p. 193). As consequências, porém, não são sempre positivas, embora ocorra o aumento da produtividade, e a expansão de economias consideradas periféricas, a nova dinâmica de mercado que surge com a internet também possibilita a demissões, diminuição de salários, terceirizações, perda de direitos trabalhistas e previdenciários (SANTAELLA, 2003).

Nesse sentido a globalização e a internet são fatores que se relacionam e convergem junto ao dinamismo e a desigualdades social latentes. As dimensões tecnológicas são imensuráveis, ao nível de Toffler (1999) apontar que a globalização e a sociedade em rede “constituírem a terceira vaga de revoluções civilizacionais”, iniciada na segunda metade do século XX e com característica marcada pela a rapidez exponencial com que as descobertas evoluem e penetram nas atividades diárias das pessoas.

Segundo Dreifuss (1997), a primeira grande transformação desta terceira vaga terá sido o desenvolvimento dos meios de comunicação de massas, estruturados em torno do potencial comunitário universal da televisão. Para Fonseca (2011), a mídia como um grupo de meios de comunicação que envolvem mensagem e recepção, de diversas formas, cuja manipulação dos elementos simbólicos é sua característica central e que concebe uma forma de poder que, nas sociedades “de massa”, possui papéis extremamente significativos.

Esses papéis são relacionados principalmente à contribuição de formação das agendas públicas e governamentais; à intermediação das relações sociais entre grupos distintos que disputam o controle do Estado, embora as grandes empresas de comunicação objetivem o lucro e hajam segundo a lógica e os interesses privados dos grupos que representam (CAPELATO, 1988); à influência sobre a opinião de inúmeras pessoas sobre temas específicos. Nesse sentido, a mídia, como nos afirma Capelato, emerge como componente importante nas dinâmicas de uma sociedade globalizada.

A sociedade de massas evoluiu para uma “sociedade em rede” na qual a internet constitui a espinha dorsal das novas tecnologias de informação e comunicação (CASTELLS, 2002). Esta aplicação da tecnologia tornou possível o conhecimento, a comunicação interpessoal e o acesso à informação quase em tempo real e em qualquer parte do mundo, diminuindo a distância entre as pessoas (THOMPSON, 2002). Segundo Olesen (2005):

(...) a globalização resumisse a ideia de um mundo como “aldeia global”. Por outro lado, a internet veio estabelecer uma nova forma de comunicação. Enquanto os meios de comunicação tradicionais (televisão, jornais, etc.) propiciavam uma comunicação de sentido único, a internet veio permitir aos seus utilizadores serem simultaneamente produtores e receptores de

informação. Qualquer pessoa com um computador e um modem pode tornar a informação acessível a pessoas de todo o mundo, de forma relativamente fácil, a baixo custo e elevada rapidez (OLESEN, 2005, p. 65).

Ao longo dos anos a internet foi evoluindo e intensificando essas relações de interlocução. A revolução tecnológica permitiu que essa troca de informação e produção de informação não dependa mais de um computador e de um “modem”, os celulares tornaram-se ferramentas cada vez modernas e funcionais, tudo ao acesso de um click.

Nesse contexto, o acesso à internet divide os países entre ricos e pobres, dentro dos países divide também entre educados e iletrados, homens e mulheres, novos e velhos, urbanos e rurais, a partir da perspectiva de uso ou não da internet. Além disso, as dimensões culturais diminuem por conta do acesso a conhecimento culturais diversificado (LOPES, 2011).

Para Giddens (1998), com a globalização e a internet acontece a “estandardização”, decorrente desse processo de entrelaçamento cultural que ocorre em grande parte, por conta de a cultura ser cada vez mais investida de dinâmicas de ordem económica, sendo associada com aquilo que pode ser vendido e comercializado. Os padrões de consumo tornaram-se mundiais: pesquisas de mercado identificaram uma “classe média mundial” que prefere “marcas mundiais” (GIDDENS 1998)

Contudo, apesar do desenvolvimento tecnológico permitir ultrapassar obstáculos de isolamento social, económico e geográfico, alguns autores sublinham que, devido ao enorme “fosso de informação”, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais, em vez de homogeneizar a condição humana, tende a polarizá-la: enquanto emancipa certos seres humanos das restrições territoriais, condena outros aos efeitos mais perversos da localidade (BAUMAN, 1999). Essa diferença de acesso fica ainda mais evidente quando levamos a discussão para o âmbito da educação e do ensino.

2.2 A Internet e o Ensino de História

Nesse contexto de transformações na relação de ensino aprendizagem que perpassa a sociedade brasileira, a internet é uma ferramenta bastante utilizada atualmente para a dinamização do ensino. Segundo Le Goff (2003), no decorrer do século XX, a História passou por uma revolução que a levou do âmbito do memorialismo para um processo histórico de reconhecimento e pertencimento da história da sociedade. Nesse contexto de desenvolvimento tornou a História “co-extensiva ao homem com forte carácter essencial na identidade individual

e coletiva da humanidade, proporcionando o resgate da escuridão a parcela da sociedade que não exercia seu poder de pertencimento na construção histórica” (LE GOFF, 2003, p. 57).

Nessa prerrogativa as novas abordagens históricas consideram o ser humano como agente participante da história, portanto, os enfoques historiográficos trabalham pelo viés social e cultural da sociedade, proporcionando o uso de diferentes fontes históricas. A geração dos Annales proporcional uma ampliação na perspectiva de fontes e de discussões. Constituindo a fonte uma concepção de história-problema e integrando a pesquisa a interdisciplinaridade, a dita História Total é a inovadora proposta por parte dos Annales (DE LUCCA, 2005).

Diante disso, podemos fazer análises históricas construídas a partir de novos olhares e novas perspectivas de fontes. Fazendo uso assim da internet, podemos identificar a relação existente entre esse meio de comunicação e de interação social e o seu poder de difundir projetos e ideologias e (trans)formar opiniões na sociedade contemporânea.

Desse modo, as transformações advindas da internet estão atreladas a discussões historiográficas importantes como o potencial de a uma crescente homogeneização da cultura de forma geral e é, ainda, um canal de construção do conhecimento. No âmbito educacional a internet é capaz de transformação das informações pelos alunos e professores e dinamização do ensino, por permitir uma linguagem dinâmica e acessível.

A rede contribui significativamente para o ensino, segundo Armando Teixeira (2020), por estabelecer novas formas de comunicação e interação sem considerar as distancias físicas e temporais. Nesse sentido, os educadores adentram nessa nova cultura educacional em que o compartilhamento de ideias acontece através dos meios eletrônicos.

A utilização pedagógica da Internet é um desafio que os professores e as escolas enfrentam neste final de século, pois ela apresenta uma concepção socializadora da informação. As redes são utilizadas no processo pedagógico para romper as paredes da escola, bem como, para que aluno e professor possam conhecer o mundo, novas realidades, culturas diferentes, desenvolvendo a aprendizagem através do intercâmbio e aprendizado colaborativo (TEIXEIRA, 2020, p. 23).

Segundo Chagas (2006) a utilização destes recursos torna o ensino do conteúdo das aulas de História mais interessante, cativando o aluno. Não que o estudo de história pode ou deve ser baseado unicamente nessa perspectiva, mas são muitos os recursos a serem explorados, tais como fotos, vídeos, documentários, filmes..., que merecem tanta atenção quanto o da pesquisa e imagem.

Nesse contexto, é essencial que os professores enquanto mediador tem que ter objetivos sobre o que se quer desenvolver com seus alunos, qual vai ser a metodologia adotada com o uso da internet, quais as discussões pertinentes, sempre levando em consideração que o ensino de história é essencialmente a construção de uma consciência crítica dos alunos e a percepção de que são agentes da história.

A internet e as diversas formas de pesquisas advindas do seu uso, são aliadas, são ferramentas úteis na sala de aula, quando usadas de maneira correta e com moderação, pois têm uma função relevante, partindo do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Essas tecnologias, no ambiente educacional, propiciam novas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento (CHAGAS, 2016).

A entrada dos computadores na educação, provavelmente, será propulsora de uma nova relação entre os professores e alunos, uma vez que a chegada desta tecnologia sugere ao professor um novo estilo de comportamento em sala de aula, talvez, até, independentemente da forma de utilização que ele faça deste recurso no seu trabalho. (OLIVEIRA, 2001, p.92).

Segundo Oliveira (2001), em análise sobre o uso dos computadores em sala de aula dava indícios da nova perspectiva de ensino com a incorporação da tecnologia na didática escolar, atualmente essa discussão se estende a níveis ainda mais amplos, por exemplo, com o uso de aparelhos eletrônicos como celulares e os diversos aplicativos criados para auxílio educacional.

De acordo com Kenski (2007) o uso da internet no processo de ensino e aprendizagem somente se consagrará como ferramenta educacional quando os profissionais e instituições pararem de restringir o seu uso a determinados espaços ou a determinadas disciplinas. Adequando o seu uso e acesso todas as disciplinas, o que mostra o dinamismo de seu uso e adequação aos mais variados conteúdo. Para além disso, é necessário pensar também que o acesso dessa tecnologia a todos os alunos e a capacitação dos professores para uso dessas ferramentas em sala de aula.

Moran (2007) discute que para o professor fazer uso da internet é necessária uma postura diferente do habitual, pois com a rede mundial de computadores o docente assume a função de coordenador do processo entre o aluno e as informações pela ferramenta. Daí a importância de programas de formação consistentes, uma vez que, os alunos nasceram na geração tecnológica e os professores não tem a mesma familiaridade com o uso das redes.

O domínio da técnica e do seu uso pedagógico é importante porque os “problemas causados pela internet podem acarretar na facilidade excessiva de informação e pouca

construção de conhecimento, surtindo na cópia de trabalhos prontos sem que o aluno os compreenda” (OLIVEIRA, 2001, p. 45) . Nesse contexto, é importante que o professor além de obter domínio da técnica pedagógica tenha consciência do espaço em que a escola e o aluno se encontram.

Para Mercado (2002), a internet é uma importante ferramenta pedagógica que oferece diversas formas de comunicação que proporcionam a Inter e a pluridisciplinaridade da educação. A internet também estimula a socialização do conhecimento entre alunos e professores, aproxima os docentes dos estudantes, torna a educação mais dinâmica, o ensinar mais interativo e cria uma espécie de memória compartilhada.

Nesse sentido, autora Aline Ribeiro (2020), apresenta as vantagens e desvantagem do uso da internet como ferramenta pedagógica. Como vantagem, a autora aponta que as redes oferecem aos alunos e professores, a oportunidade de esclarecimento de dúvidas, dinamização do processo de ensino, uso de metodologias de análise de vídeos, imagens e filmes, jogos eletrônicos e tantos outros mecanismos advindos do uso da tecnologia.

Através do uso da tecnologia os alunos e professores podem fazer uma leitura de mundo mais global, assumir a palavra, confrontar ideias e pensamentos e, definitivamente, a sala de aula não ficará mais confinada a quatro paredes. Isto quer dizer que o uso desta tecnologia poderá criar uma nova dinâmica pedagógica interativa, que se inserida num projeto pedagógico sólido, sem dúvida, contribuirá e muito para a formação moderna dos alunos (RIBEIRO 2020, p. 33).

Nessa mesma prerrogativa, Ramalho (2010), aponta que a internet disponibiliza uma série de recursos capazes de realizar a convergência de diferentes mídias como jornais, canais televisivos, filmes e músicas. As mídias sociais, por exemplo, apresentam-se como formas modernas de socialização e que ocupariam o topo do ranking na categoria de popularidade entre os usuários e que podem ser facilmente utilizadas para discutir questões sociais importantes no âmbito político, econômico, cultural e social.

Segundo Bauman (1999), essa abrangência populacional, relacionada ao uso das mídias social, mostra o quão extraterritorial são essas mídias, passando por cima de qualquer fronteira física ou cultural. Entendemos que a mídia social é uma ferramenta de comunicação e que para ela emergir é preciso a interação entre os atores que agem de forma social permitindo a apropriação para a sociabilidade.

A mídia social é um conteúdo criado pelo seu público e isso leva crer que não existe apenas um editor ou redator, o que existe é a interação entre quem posta a informação e quem

a lê e comenta, agregando novas informações que levam à participação social através da publicação. E nessa perspectiva é possível entender várias dimensões

Entretanto, essa realidade ainda não é acessível a todo estudante ou professor no país. A precariedade do ensino em algumas regiões e a principal desvantagem nesse processo. A falta de equipamento ou acesso a uma rede de internet eficaz, ou a falta de capacitação continuada para os profissionais da educação são limitações que precisam ser resolvidas para que o uso da internet e suas tecnologias aconteça de modo eficiente e transforme a educação brasileira (RIBEIRO, 2020, p. 35).

Capítulo 3: O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse capítulo são apresentadas as discussões em torno da metodologia no que se refere ao uso das mídias sociais como fonte histórica e como ferramentas metodológicas possíveis a partir do uso da internet. São apresentados os conceitos relacionados a mídias digitais como redes sociais e as ferramentas que variam a partir de seus usos como as redes sociais, memes de podcast. Além de apresentar metodologias didáticas que podem ser utilizadas pelo professor/ historiador em sala de aula.

3.1 Mídias sociais: conceito e discussão historiográfica

A História é uma ciência que possibilita discussões em diversos âmbitos da sociedade. Uma questão que sempre levanta questões pertinentes é o distanciamento ainda existe, entre a produção acadêmica e a divulgação dessa produção para a sociedade. Nessa conjuntura, no que se refere a chamada História Pública, que é a área da história que discute o ofício do historiador e as relações sociais, Malerba (2013), discute a implicação dos historiadores públicos no que se refere a discussões sociais importantes e apontar que essa é uma discussão atrasada no Brasil, sobretudo no que se refere a prática historiográfica exercida por outros profissionais.

A História Pública, refere-se, segundo o autor, “ao emprego de historiadores e do método fora da academia” (MALERBA, 2013, p. 28). Embora Malerba, discuta a questão da história pública com foco a apropriação de jornalistas e não historiadores do passado e de transformar a história em algo vendável, rentável e não crítico. A discussão do autor é inquietante também, ao se pensar as questões históricas atualmente.

As redes sociais e aceleração da vida, desde a aceleração de áudios em aplicativos de mensagens a rapidez com que as informações chegam à mão de qualquer indivíduo, possibilitam a apropriação da história a quem se sentir à vontade para falar sobre qualquer questão ligada ao tempo, a política ou ao social. Todos podem a um click ou como uma publicação em suas redes sociais e a dimensão que se tem disso é inquietante.

Os historiadores e não historiadores buscam e competem no mesmo espaço. Quantos profissionais da história criam perfis profissionais em redes sociais para tentar um espaço e reconhecimento fazendo uso do método e da criticidade? Inúmeros. Ao mesmo tempo, quantos não historiadores, se sentem à vontade para discutir as mesmas questões sem nenhum método, criticidade ou cuidado com as consequências? Vários. Vários yutuber, com canais de ensino de História, que apresentam o conteúdo e tem milhões de visualizações, enquanto que professores

de História com canais da mesma plataforma, não conseguem o mesmo sucesso (OLIVEIRA, 2019).

Essas questões surgem a partir do uso das mídias sociais como mecanismos de publicização de questões sociais e, portanto, historiográficas. Nessa conjuntura, é preciso pensar o porquê do distanciamento das discussões acadêmicas da sociedade de um modo geral? As explicações podem ser a falta de carisma ou a seriedade com que os historiadores discutem as questões? Talvez. Por isso, observa-se tantas e tantas páginas de história didática, com uso de ferramentas atrativas nas redes, como um processo válido de ocupação desse espaço.

O processo de ocupação de espaço de historiadores nas redes sociais é válido e importante, mas como realizar a transposição do conhecimento acadêmico para o âmbito público a partir do uso das mídias sociais. Segundo Nacia Alexandra Oliveira (2019), quando as questões são políticas, essa apropriação da história pública é ainda mais intensa. As mídias sociais são espaços de embate de projetos, de disseminação de ideologias e ideais, por isso, devem ser compreendidos como espaços importantes para discussões historiográficas e construção de conhecimento.

Nesse contexto, é importante pensar como a ocupação do espaço virtual, dentro da perspectiva de história pública é essencial para os historiadores, sobretudo uma transformação no que se refere à forma de apresentação das discussões, o rompimento da barreira entre a academia e a sociedade para que seja possível a construção de uma sociedade capaz de problematizar questões e a construção de uma consciência histórica crítica.

Segundo Koselleck (2006), em suas reflexões sobre a pesquisa histórica, a relação entre história dos conceitos e história social e o método a partir da concepção de modernidade, o autor aponta que a temporalidade histórica deve ser entendida a partir de dois fatores que se diferenciam ao mesmo tempo que se relacionam que são: o campo da experiência e o horizonte de expectativa. Para o autor, a modernidade é um marco importante para a aceleração do tempo.

No que se refere ao campo da experiência o tempo histórico é o passado no presente, a história a partir de experiências vivenciadas. No âmbito do horizonte de expectativas pensar a história a partir da ação humana, o futuro feito pelo presente. Nesse contexto, a temporalidade histórica é entendida como ação social e política dos homens e suas consequências.

Nessa discussão, Koselleck apresenta as ideias de prognóstico racional e filosofia histórica. O prognóstico racional é atrelado a necessidade de prever acontecimentos, se preparar para as possibilidades e a necessidade de pensar o futuro muito mais que o presente (KOSELLECK, 2006, p. 32-33). Nesse ponto, pensar a conjuntura social a partir das mídias

sociais é relevante uma vez que a um análise das questões levantadas nesses ambientes virtuais é possível perceber as possibilidades e o prognóstico racional.

No que se refere a Filosofia da história, Koselleck aponta que é a partir dela que a modernidade se desliga do passado e inaugura a nossa modernidade, e nesse ponto, tem-se a combinação de elementos profecia quanto do prognóstico racional, o futuro novo das filosofias da história há a necessidade de ultrapassar a experiência, nessa nova perspectiva (em que o indivíduo não é mais tutelado pelo igreja e não mais atrelado a submissão absolutista) a filosofia da história não se limita apenas prever o futuro, mas que quer também acelerar esse futuro. Ou seja, a partir de uma perspectiva crítica, de aceleração do futuro, a filosofia da história aplicada a análise do uso das mídias sociais é possível pensar como a tecnologia, principalmente a internet foram capazes de acelerar as relações sociais.

Ao pensar as reflexões de Koselleck (2006) sobre o prognóstico histórico, fazendo essa analogia, é fácil pensar, por exemplo, que os historiadores e pensadores humanistas de diferentes áreas, conseguem perceber que as implicações relacionadas ao uso das mídias sociais são bastante relevantes para a sociedade.

Sobretudo no que se refere a relação existente entre a história dos conceitos e a história social. Como essa relação metodológica é complexa e ao mesmo tempo essencial para a prática da pesquisa histórica. A partir da análise feitas pelo autor, é necessário pensar o uso da língua levando em consideração as estruturas sociais compreendida a partir de questionamentos econômicos, políticos e/ ou sociológicos. A não naturalização dos conceitos ou anacronismos são questões relevantes nessa perspectiva. Então, pensar as relações estabelecidas nas mídias sociais, a linguagem empregada, a discussões de conceitos históricos, deve ser realizada com os devidos cuidados metodológicos.

Segundo Koselleck, a força expressiva da história se reconhece a partir da multiplicidade dos conceitos e seus aspectos semânticos. E o emprego dos conceitos tem uma importância social e histórica determinadas, uma vez que os conceitos são indicadores de transformações políticas e sociais (KOSELLECK, 2006, p. 101).

Nesse contexto, durante as últimas décadas do século XX surge um anova dinâmica relacionada as fontes históricas, as chamadas fontes das mídias digitais, em decorrência da difusão da internet. Segundo Richard Miskolci (2011), as mídias sociais são designadas os meios de comunicação contemporâneos que ocorrem a partir do uso de equipamentos eletrônicos conectados em rede, portanto referem-se – ao mesmo tempo – à conexão e ao seu suporte material.

A partir da difusão da internet, as mídias digitais passam a transformar as relações sociais e por conta disso, houve a necessidade de discussões a respeito do seu papel social e de seus usos. Por conta disso, surgiram discussões, para problematizar a sua utilização e tornar viável a produção de conhecimento a partir desses documentos, sobretudo relacionado as dúvidas, limitações e as dificuldades e vantagens do uso das mídias digitais (MISKOLCI, 2011).

Segundo Araújo Sá (2018) a respeito da questão as fontes da internet no campo da História, aponta que o encurtamento do tempo e a proliferação de memórias cotidianas criavam fatos e modificavam a percepção do tempo presente, pois “a velocidade passou a redefinir o cenário cultural desde o final dos anos oitenta, transformando o sentido do tempo, marcado pelo instantâneo, o imediato, o encurtamento da espera” (SÁ, 2018).

Para o autor, a principal dificuldade no uso dessas fontes é a ausência de reflexões metodológicas e como consequência há a carência de pesquisas era proporcionada pelo descaso de muitos (as) historiadores (as) com tais registros e pela dificuldade de conservação das informações em virtude da rapidez com que essas fontes se modificam (SÁ, 2018). Sobre as fontes digitais a autora completa:

Preservar a fonte digital depende de vários fatores, por exemplo, questões econômicas e as de cunho técnico. O perigo estaria nas tentativas de monopólio documental colocando em cheque o futuro do passado, na medida em que tais iniciativas têm se restringido a empresas privadas que disponibilizam o acesso a documentos on-line (SÁ, 2018, p. 23).

Outra problemática apontada por Araújo Sá (2018), é sobre a autoria. Principalmente com relação a avaliação dos sites e a confiabilidade. Como alternativa para essa questão, o autor aponta a necessidade de buscar por sites oficiais para que seja possível garantir a segurança e a confiabilidade das discussões e para o ofício do historiador.

Apesar da facilidade no acesso das informações e na busca por sites oficiais, ainda é perceptível a relutância com relação ao uso das fontes digitais, Fábio Chang de Almeida (2017), a esse respeito, faz uma análise bastante relevante. Segundo o autor, o caráter histórico, revelava o tradicionalismo historiográfico pautado em documentos escritos tendo o papel como suporte. Por isso, poucas dissertações e teses apresentam fontes digitais como documentação utilizável: “No Brasil, a quantidade de pesquisas de mestrado e doutorado em História que utilizam as fontes digitais ainda está muito aquém do potencial oferecido por este suporte documental” (ALMEIDA, 2017, p. 11). Uma possível explicação para essa situação ainda é atrelada a carência metodológica sobre o uso do digital. A falta de adaptação dos historiadores à

tecnologia e a inabilidade em manejá-las revelaram a fragilidade dos profissionais em lidar com essa nova demanda.

Para os historiadores que buscam compreender o presente, negligenciar as fontes digitais e a Internet significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento e popularização da rede mundial de computadores (ALMEIDA, 2017, p. 12).

Com relação a análises metodológicas Almeida (2017), aponta que é necessário pontuar que existe dois grupos distintos de fontes advindos do uso da internet as chamadas fontes primárias digitais e as chamadas não primárias digitais. A primeira, relacionada aos documentos primários digitais, aqueles existentes exclusivamente na internet, tais como sites e blogs, e os documentos primários digitalizados, esses são digitalizações de fontes já existentes: fotos, jornais, pôsteres etc. No interior do segundo conjunto são destacados os não-primários digitais que não tiveram a internet como suporte de produção, por exemplo, teses, dissertações e artigos científicos (ALMEIDA, 2017).

Segundo Almeida (2017), é essencial para o pesquisador identificar qual a tipologia da fonte, isso viabiliza uma melhor discussão e uma melhor apropriação da fonte para que as discussões sejam fundamentadas. Como proposta metodológica o autor apresenta o rastreamento dos links que apresentam a mesma temática para observar se existe relação com sites oficiais para o autor, essas interconexões legitimariam os dados.

Outra perspectiva metodológica é o confronto das fontes, confrontar os dados, pois “tomar um fake site sendo um site verdadeiro seria um erro grosseiro, portanto o historiador deve estar atento a esta possível prática na hora de selecionar suas fontes” (ALMEIDA, 2017, p. 23).

Contribuindo com essa discussão a autora Núcia Alexandra Silva de Oliveira (2019, p. 28) identificou que “desconfia-se muito mais do que está posto na internet, especialmente pelo fato de que muitos textos parecem não ter o mesmo rigor dos trabalhos impressos, sobretudo nos aspectos de referência e explicitação da autoria”. Além disso, Oliveira identifica que possíveis plágios, manipulação de dados, inconsistência das informações são questões que devem ser levadas em consideração no uso dessas fontes, principalmente a possibilidade de desaparecimento do conteúdo na rede.

Entretanto, a autora aponta que as mídias digitais são potencializadoras das comunicações sócias e nessa prerrogativa o modo como usar a internet precedem a ela mesma

e desse modo é necessário a observação de que as relações desenvolvidas fora das redes sociais digitais que condicionam as maneiras de usar as mídias sociais digitais (OLIVEIRA, 2019).

É necessário retirar da internet seu caráter independente, como um espaço virtual autônomo. Cabe ver nas relações entre os sujeitos o que leva e condiciona na utilização dessas novas mídias de comunicação e informação. O que ocorre, entretanto é que houve um deslocamento da pesquisa das mídias para seus usos vinculou essas tecnologias comunicacionais aos interesses sociais e subjetivos conferindo ao objeto de pesquisa contornos mais precisos e, portanto, mais promissores para a investigação alcançar resultados substantivos (OLIVEIRA, 2019).

Para além dessas questões a internet não deve ser entendida como um ambiente independente e sem controle, passível a ações não aceitas fora do mundo virtual, mas como um lugar estratégico que visa controlar as atitudes, ações e movimentos dos indivíduos que fazem uso dela. Segundo Carlo Ginzburg (2010) as limitações e possibilidades, os prós e contras estabelecidos por empresas que se dedicam em disseminar conteúdos e conduzir as ações das pessoas em rede:

Há muitas abordagens a respeito do Google. Há, por exemplo, uma ênfase na privatização dos dados públicos por uma empresa privada, que é certamente algo que eu tenho objeção. Há o perigo de controle das atitudes do usuário, do uso de seus dados, tentar moldar suas escolhas em termos de marketing, e assim por diante ou até mesmo escolhas políticas. Tudo isso é verdade, e não é necessariamente novo, quero dizer, isso aconteceu no passado também, certamente a escala do fenômeno é diferente, mas, em si, o fenômeno não é novo. Entretanto, acredito que focar apenas nas limitações relacionadas ao Google, ou aos perigos, isso me parece unilateral. O que quero mostrar é que o Google libera energia. Há a possibilidade, digamos de não apenas a procura de dados, mas para construir uma pesquisa, que pode ter um valor existencial, como tento mostrar, então, isso me parece uma área sobre a qual pouco se falou, e devia ser explorada (GINZBURG, 2010, p. 21).

Pensar que a informação, rápida e acessível (aqui considerado em relação a disponibilidade e não necessariamente a acessibilidade no sentido de que todos tem de fato acesso, uma vez que fatores econômicos e sociais devem ser levados em consideração), está sobre a responsabilidade de um site, privado, uma empresa que funciona de acordo com um mercado, em uma sociedade baseada no capital, e nessa prerrogativa a busca por informações é pautada, não apenas pelo desejo de conhecimento de quem busca, mas, pela estratégia de mercado da empresa que disponibiliza a informação no Google, e que em uma lógica de mercado, paga para que seu nome apareça como primeira opção na busca por determinado

conteúdo ou palavra chave. Essa operação, não tem aleatoriedade, também segue uma lógica capitalista (OLIVEIRA, 2019).

Em contrapartida, os internautas redirecionam seus usos modificando conteúdos e consumindo-os de diferentes formas. É interessante que as possibilidades do uso das mídias são diversas, no âmbito historiográfico também, mesmo as colocações sabiamente apontadas por Ginzburg (2010), já são em si questões que fomentam uma pesquisa historiográfica. Nesse sentido, pensar o contexto digital como abstrato ou sem vínculo com a realidade, é no mínimo um equívoco.

A internet não é um espaço de autonomia, mas um reflexo das infinitas relações sociais. desse modo, a multiplicação de fontes com as tecnologias digitais coloca o conhecimento histórico numa posição similar. A angústia da abundância relacionada às fontes históricas digitais, até agora identificadas àquelas disponíveis na internet, mas passível de ser estendida ao conjunto dos objetos digitais, é a de que o excesso de materiais não facilita a interpretação, antes a torna mais difícil, de modo que os acontecimentos se tornam menos, e não mais, compreensíveis (OLIVEIRA, 2019).

As fontes digitais borram a fronteira entre fato e interpretação, assim como entre indício e testemunho, elas são as fontes históricas por excelência dos eventos contemporâneos, o que indica uma transformação significativa não apenas no que diz respeito a como a história é escrita, mas sobretudo em como a história é vivida (OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, entender como usar essas fontes no ensino de história também é necessário, para que seja possível uma aproximação significativa entre o conhecimento acadêmico e o ensino básico.

3.2 Novas ferramentas pedagógicas através das mídias sociais

Na análise sobre o ensino de história, existe a necessidade do professor/ historiador fazer uso de materiais didáticos, além de buscar novas perspectivas e linguagens ao abordar temas e discussões em sala de aula (PINSKY, 2003). Nesse contexto, é importante tornar os assuntos atrativos com a finalidade de criação de consciência crítica nos alunos, a internet é uma ferramenta didática importante nesse processo, por possuir uma linguagem mais simples e fomentar discussões sobre o social de modo interessante.

As mídias sociais de modo geral, possibilitam uma análise crítica das relações sociais estabelecidas a partir de seus usos, sobretudo para que os estudantes se reconheçam como

sujeitos históricos a partir da apresentação de situações cotidianas ou de movimentos históricos e de como eles são retratados nas mídias digitais.

Segundo Darnton e Roche (1996), durante muito tempo os historiadores trataram em geral a palavra impressa como um registro do que aconteceu e não como um ingrediente dos acontecimentos, entretanto, a mudança dessa percepção enriqueceu as análises dos fatos históricos, uma vez que a imprensa tem força ativa na história e configurou-se ao longo do tempo como ferramenta fundamental para a construção de uma nova cultura política. Esse processo se expandia e a imprensa ganha uma nova dimensão a partir da mídia digital, os sites, os blogs e as próprias redes sociais tomaram uma dimensão tão extensa na sociedade que os espaços antes dominados pela imprensa disputa com os diversos nichos digitais.

Além disso, essa perspectiva teórico-metodológica que fomentou estudos acadêmicos e a inserção da mídia também nas salas de aulas garantiu, tanto aos professores quanto aos alunos, a habilidade de lidar criticamente com os materiais analisados. Nessa mesma prerrogativa, Cruz e Rosário (2007) apontam que além de força ativa na história, a mídia pode ser considerada como reflexo da historicidade com linguagem constitutiva do social, com peculiaridades próprias.

É preciso pensar as mídias digitais como força ativa do capitalismo e não apenas como depositório de acontecimentos sem manter relação com os fatos que são destaque na internet. Desse modo, nas análises que se constroem a partir da utilização das mídias digitais como fonte é preciso desvendar as relações entre a mídia e a sociedade e os movimentos de construção e instituição social que esta relação propõe (OLIVEIRA, 2019) E, sobretudo, como esse material pode e deve ser utilizado pelos historiadores e professores de história em sala de aula?

Nesse sentido, a mídia digital colocada como uma importante ferramenta de discussão da realidade contemporânea e da criação de consenso sobre projetos em disputa. Através da mídia, pode-se discutir o social, o político e o econômico dentro de um período pré-determinado para estudo e os agentes participantes dos processos sociais, ainda é possível a percepção do papel dos meios de comunicação na construção do imaginário e memórias históricas (KRENISKI, 2011; BALLMANN; AGUIAR, 2016).

Assim, a análise não se detém em apontar que as mídias digitais utilizadas apresentavam determinada opinião sobre determinada temática, mas destacar que a atuação desses meios de comunicação delimitou espaços, demarcou temas e constrói adesões e consensos (CRUZ; ROSÁRIO, 2007).

Além disso, a observação e análise, por exemplo, de imagens disponibilizadas em determinada mídia ou acervos eletrônicos necessitam de atenção no que tange às discussões relacionadas ao uso da iconografia, já que deixou de ser mero instrumento ilustrativo da pesquisa para assumir o status de documento fundamental na produção de conhecimento e grupos sociais (SÔNEGO, 2010).

É uma janela aberta que fornece dados que os documentos textuais não registram. Entretanto, a compreensão dessas imagens abriu caminho para inúmeras análises associadas à construção da fotografia, das ilustrações, animações e dos memes, o modo como são usadas, com que finalidade e o que pretendem mostrar (SÔNEGO, 2010).

Segundo Boris Kossoy (2001) “é preciso que o pesquisador faça a desconstrução do aparente, desvendando aquilo que está oculto” (KOSSOY, 2001, p. 25), além de identificar os assuntos e temas que foram focados naquele determinado momento histórico, os profissionais e agências que produzem as imagens e as tecnologias empregadas em sua produção, bem como, “o contexto em que foram realizadas e a utilização de linguagem verbal para preenchimento das brechas e silêncios deixados pela imagem uma vez que essas imagens são documentos criados e construídos” (KOSSOY, 2001, p. 45).

A partir dessas análises, é essencial pensar como a mídias sociais digitais podem ser utilizadas em sala de aula pelo professor/ pesquisador. Nesse sentido, pensar os usos das redes sociais e seus desdobramentos é essencial. Segundo Luís Fernandes (2012), pode-se definir rede social como:

(...) rede social é uma estrutura social composta por indivíduos, organizações, associações, empresas ou outras entidades sociais, designadas por atores, que estão conectadas por um ou vários tipos de relações que podem ser de amizade, familiares, comerciais, sexuais etc. Nessas relações, os atores sociais desencadeiam os movimentos e fluxos sociais, através dos quais partilham crenças, informação, poder, conhecimento, prestígio etc. (FERNANDES, 2012, p. 33).

Como exemplos de redes sociais contemporâneas tem-se o Facebook e o Instagram e o twitter, que são redes sociais de compartilhamento de imagens e textos, mundialmente utilizadas e que foram capazes de diminuir as distâncias e difundir informações sobre os mais variados temas de modo instantâneo. Essas plataformas sociais, assim como blogs e sites espelham as relações cotidianas, políticas, econômicas, sociais e culturais de realidades diversas em temporalidades e espacialidades específicas (MISKOLCI, 2011).

E muitas vezes são palco de manifestações sociais importantes para análise das construções sociais. Como exemplo, pode -se citar as manifestações sociais organizadas via

grupos nessas plataformas em junho de 2013 contra o governo de Dilma Rousseff (2014-2018) ou as manifestações pró e contra impeachment em 2018. Essas manifestações foram elaboradas e construídas a partir de mecanismos de disputa de poder construídas a partir do uso das redes sociais, para conseguir adeptos e possibilitar visibilidade ao debate político (FERREIRA, 2016).

Os exemplos significativos, são as páginas sobre temática específicas como a questão racial ou pautas dos movimentos feministas, nessas redes sociais, que são espaços democráticos de opinião, difusão de informação e conhecimento e visibilidade para essas temáticas. Além de se constituírem como uma fonte histórica significativa para pesquisas que visam entender como essas questões são abordadas e vivenciadas no cotidiano.

Nesse contexto, surge o chamado ciberativismo, que se configura como um movimento de militância em rede, em que usuários dessas plataformas podem discutir esses conteúdos, tanto de modo favorável ou contrários. O que ocorre com bastante frequência, e em muitos casos ultrapassa a linha tênue da “minha opinião” para a prática de crime, sobretudo com relação a questões raciais, homoafetivas ou de direitos humanos (CLETO, 2016).

Nessa perspectiva, os usos dessas questões em sala de aula, deve ser antes de tudo, capaz de realizar uma análise crítica sobre as publicações. É necessário que o professor/historiador, seja capaz de fomentar questões de criticidade, em relação a temática abordada, fazendo com que os alunos vislumbrem uma sociedade igualitária, respeitando as crenças e diferenças dos atores sociais envolvidos e a própria realidade de cada aluno (FERREIRA, 2016).

Outra vertente interessante advinda das redes sociais digitais são os memes que são imagens de cunho sarcástico e engraçado sobre determinado tema. E são ferramentas pedagógicas interessantes para se tratar história em sala de aula. O termo foi utilizado pela primeira vez por Richard Dawkins, em “O Gene Egoísta”, em 1976. Nesse estudo o autor relaciona a evolução cultural com a evolução genética. Para Dawkins seriam exemplos de memes as “melodias, ideias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos” Da mesma forma que os genes se propagariam de corpos para corpos via espermatozoides e óvulos, os memes se multiplicariam de cérebro para cérebro por meio do processo amplo da imitação. Todavia, o autor salienta que os memes operam de forma independente aos genes. Ou seja, uma determinada ideia poderá ir de encontro à perpetuação do gene. Como exemplo, podemos falar da ideia de não ter filhos (OLIVEIRA, 2019).

Segundo Susan Blackmore (2000), os memes são transmitidos por imitação, qualquer coisa que passe por isto é um meme. A autora sustenta a ideia de que por serem replicantes, os memes não atuam em benefício dos genes, da espécie, nem tampouco do indivíduo. A partir dessas discussões surgem os memes no contexto digital, como ilustrações ou imagens construídas, e replicadas que viralizam na internet e podem ser sobre qualquer tema ou relacionados a qualquer assunto da atualidade ou não.

O meme passou a fazer parte do cotidiano das redes sociais, alguns pesquisadores passaram a investigá-los e propor classificações. Limor Shifman (2014), por exemplo, aponta os memes de internet como um fenômeno de linguagem e através deles se poderiam compartilhar ideias complexas por meio de imagens e frases simples. Para a autora, os memes da internet são criados a partir de uma consciência mútua, ou seja, “a pessoa que publica a imagem se baseia em momentos anteriores. Além disso, indica o processo de modificações feitos por outros usuários, à medida que as imagens são “copiadas”.

Nesse sentido, os memes podem ser utilizados em sala de aula para explicar determinado assunto, ou levantar discussões sobre sua construção, além de fixação da temática a partir de imagens que aproximam as discussões da realidade e vivência dos alunos. Exemplos de memes com temática histórica e construções feitas a partir de suas análises:

Imagem 1: Meme sobre Brasil Colônia



Fonte: Portal História Paint, 12/06/2020.

Na imagem construída é possível a observação de um cachorro vira-lata, posto sob latas de refrigerantes, um ambiente simples, o cachorro com um chapéu de palha sob a cabeça, a imagem indica que o animal representa o Brasil colonial, as latas representam os latifúndios,

o açúcar, a mão de obra escrava e a monocultura. A expressão do animal é visivelmente triste. Toda a imagem é construída a fim de idealizar a sociedade brasileira no período colonial, nessa prerrogativa, a coberta da mesa na cor vermelha constrói a ideia de que a sociedade instituída a partir desses quatro pilares era uma sociedade genocida, violenta e instável.

A partir da análise da imagem o professor/ historiador, pode fomentar a discussão sobre quais eram as bases da sociedade brasileira naquele período, e as consequência dessa estrutura para a sociedade brasileira. Estimulando a leitura da imagem e questionamentos a respeito da sua construções e significados.

Imagem 2: Meme sobre governo Getúlio Vargas



Fonte: portal História Paint. 09/12/2019.

No meme sobre o governo Vargas, nota-se a construção feita de uma criança, com camisa quadriculada sendo pisado por uma galocha preta suja, sob um chão de terra. A imagem da fisionomia do garoto demonstra falta de atitude em relação a situação que se encontra. A bota representa a ameaça comunista que Getúlio tanto criticava em seus discursos e a criança representa o próprio Vargas. Ao lado na mesma imagem ampliada é possível que as mãos da criança pressionam a bota sob o seu rosto enquanto ele sorri.

O meme retrata Estado Novo, período histórico que exerce um forte peso nas análises históricas sobre o Brasil Republica e o Governo de Getúlio Vargas. Parte das interpretações tende a incorporar vários de seus elementos, particularmente seu sentido teleológico. Mesmo alguns dos mais detalhados estudos e reconstituições da conjuntura que antecedeu o golpe enfocam o episódio como um dado, construindo sua argumentação com base na existência de uma vertente autoritária que, ora inflando o fantasma do comunismo, ora utilizando-se dos

serviços do integralismo, avançou de forma implacável sobre uma sociedade desarticulada e uma elite impotente, ou até conivente (PANDOFINI, 2017).

Essa discussão pode ser levada a sala de aula a partir da análise da imagem, fomentando discussões sobre construção de discussões, criação de consenso na sociedade, projetos políticos e ideologias sociais e políticas, a partir de viés cômico. A imagem também possibilitaria a fixação do conteúdo e do aspecto importante das discussões levantadas em sala de aula, além de tornar a aula mais dinâmica.

Na imagem que ilustra o contexto sobre as questões raciais no Brasil e o fim da abolição, constrói-se a narrativa sobre a condição do negro do país pós assinatura da abolição da escravidão. O personagem de desenho animado Jerry, representa os negros, lê mostra-se concentrado e desconfiado lendo um papel, a imagem seguinte mostra que o personagem acompanha atentamente o papel que apresenta a Lei Imperial que decreta o fim da escravidão no país, a data de assinatura e a assinatura da Princesa Isabel, após a leitura o personagem fica feliz e animado com a informação, entretanto, e surpreendido por uma torta no rosto que põe fim a exaltação. A torta representa as condições sociais dos escravizados após a Lei.

Imagem 3: Meme sobre escravidão no Brasil



Fonte: portal História Paint. 11/03/2021.

Os negros estiveram presentes desde o início da formação social brasileira contribuindo para formar as identidades culturais no Brasil. Compreender a escravidão é

entender a cultura brasileira e as relações sociais estabelecidas após a escravidão e que se tecem contemporaneamente. Nesse sentido pretende fazer um resgate histórico da escravidão no Brasil, demonstrando como ocorreu, as formas de resistências e as perspectivas históricas que surgiram ao longo do tempo para análise do tema. Além de demonstra a luta contra a desigualdade social e a segregação da população pós escravidão.

A escravidão tornou-se um sistema econômico que visava e gerava lucros na perspectiva colonialista, especialmente no século XVI, quando, além dos árabes, os europeus fizeram da África a principal região exportadora de mão de obra escrava. Holandeses, ingleses, espanhóis e especialmente portugueses ganharam muito dinheiro com o comércio de escravos africanos. Segundo Santos (2010, p. 24), a afeição por escravos, motivada pelo comércio implementado pelos comerciantes lusitanos, fez com que reinos da África vivessem o apogeu econômico entre os séculos XVII e XVIII, por causa do tráfico negreiro.

Desse modo, o tráfico transatlântico caracterizou-se como uma atividade de muita lucratividade em que os africanos foram vítimas e agentes. E as consequências disso não são difíceis de identificar. Em algumas regiões da África, por exemplo, o impacto é associado a violência e a crise demográfica. No Brasil, A população brasileira, ainda hoje, vivencia as consequências da escravidão, tais como o surgimento de uma sociedade de classes pautada nos elementos fenotípicos¹, no racismo, na desigualdade social, na marginalização de negros e mestiços e na dificuldade de valorização das matrizes africanas (SANTOS, 2010, p. 24).

Essa discussão historiográfica pode ser discutida em sala de aula a partir da apresentação de autores negros que versam como a temática, além de dinamizada a partir de memes, que possibilitam que os alunos possam perceber a construção e elaboração das imagens, a criatividade no trato da temática, se as imagens condizem com a discussão historiográfica, por exemplo, são vies metodológicos que podem ser adotados quanto ao a temática em sala de aula, sempre fomentado a consciente crítica dos alunos e a associação do tema com a contemporaneidade.

Outra perspectiva de inserção das mídias digitais em sala de aula, são a utilização do áudio, através do chamado podcasts. Que são caracterizados por gravações de áudios sobre determinado tema, um locutor direciona a discussão, apresentando os fatos, se pensionando em relação a eles ou apresentando posicionamento de outros atores sociais. Podem ser construídos

¹ No Brasil, onde é possível perceber uma grande variedade de fenótipos, que são as características observáveis ou caracteres de um organismo ou população como cor da pele e cabelo, se torna um dos principais divisores no que diz respeito à classificação do que chamávamos de raça.

a partir de diálogo em vários narradores, entrevistas ou a partir de leituras de falas dos agentes históricos envolvidos (FERREIRA, 2016).

Atualmente existem vários podcast com conteúdo histórico, que facilitam o acesso ao conhecimento acadêmico e a transposição didática, além de difusão dessas informações para um público que não advém da acadêmica ou da escola. As plataformas de áudio têm acesso gratuito e pode ser acessada por qualquer indivíduo que se interesse pela temática.

Uma possibilidade metodológica interessante de inserção dessas mídias em sala de aula pelos Professores/ historiadores e a junção dessas diferentes mídias para a análise de determinada temática. A apresentação de um blog ou de um post no facebook feito sobre determinado tema, a apresentação de um meme que embasa a discussão e um podcast que apresente visões diferenciadas de historiadores sobre a temática, além de dinamizar a aula e torná-la atrativa, constrói a consciente crítica histórica nos alunos.

Desse modo, levando em consideração que o ensino de História não se restringe apenas à assimilação de conteúdo, mas se compromete com a articulação de conhecimento, competência e valores com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem as informações para transformar as suas realidades sociais (BEZERRA, 2003), através da orientação e troca de experiências junto ao professor.

Nessa prerrogativa, é importante que o professor/ historiador pense mecanismos de como transformar a temática em algo atrativo aos estudantes? Como aproximar a linguagem acadêmica do cotidiano dos alunos? A alternativa é integrar à análise histórica as fontes disponíveis e apresentadas através das mídias digitais, associando-as a outras ferramentas didáticas como a indicação de filmes e documentários, e a construção de textos que possibilitem a problematização do tema.

Seguindo um conjunto de sugestões pedagógicas que podem ser incorporadas pelo professor como importantes ferramentas facilitadoras, a seguir sistematizadas:

- Sobre o uso das imagens e memes: é preciso que as imagens e memes sejam problematizadas, com um diálogo sobre o que a imagem retrata, qual a sua finalidade, se condiz com a discussão historiográfica, qual a construção e intenção da divulgação da imagem.
- Sobre a contextualização: possibilitam uma ampliação da análise, é necessário que o professor estimule as discussões, possibilitando que os alunos pensem e reflitam sobre temas que norteiam o estudo ou a temática abordada. A apresentação de conceitos historiográficos e importante como política, cidadania, neoliberalismo,

inflação e relações de poder devem ser apresentados aos alunos e discutidos através de diálogo direto e troca de experiências para que sejam capazes de perceber que são sujeitos históricos.

- Sobre as atividades de pesquisas: as atividades são essenciais para a fixação do conteúdo, nesse sentido, devem ser associadas as mídias digitais utilizadas e servem para que os alunos façam uso de ferramentas disponibilizadas pela internet e que tornam as atividades mais atrativas.
- O uso da internet para pesquisa: dinamiza o ensino da temática e despertar o interesse dos alunos, além de ampliar as fontes consultadas.

Nesse contexto, fazer uso das mídias digitais em sala de aula possibilita a análise de contextos sobre crise política, embate de projetos antagônicos, movimentos sociais, entre outros, cidadania, relações sociais, dentre outros. Temas tão presentes no cotidiano que precisam ser explorados de forma plural para que os alunos entendam a construção do conhecimento histórico através da mediação de conceitos e, assim, possam se reconhecer enquanto sujeitos históricos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História do tempo presente é sem dúvida um desafio aos historiadores, tanto no que se refere ao método quanto relacionado aos fenômenos históricos que ocorrem durante o processo de transformações sociais. Exatamente essa relação que se estabelece no que se refere as pesquisas que tentam entender as transformações sociais advindas da globalização e da disseminação do uso da internet.

As transformações no modo de vida, nas relações econômicas, políticas e sobretudo as transformações no acesso ao conhecimento e a diminuição das fronteiras terrestres e culturais, são processos ainda com grandes possibilidades de estudos para os historiadores, por se configurarem como processos ainda em andamento. O grande desafio das questões históricas do tempo presente é acompanhar o processo histórico, vê-lo se transformar. Sem dúvidas, a internet mudou as relações sociais. No que se refere a educação, configura-se como um ferramenta muito importante no contexto de evolução dessas relações de troca de conhecimento.

A História como ciência do conhecimento do homem no tempo passou por significativos processos de transformações até a utilização das mídias sociais digitais como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, como disciplina o âmbito do conhecimento foi moldada a partir de transformações e projetos de sociedade. Nesse contexto, a análise sobre os principais documentos norteadores do processo de ensino de História em associação com as transformações sociais que possibilitam a ampliação do ensino, foram fatores essenciais para o entendimento da própria evolução social.

Os documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem brasileira mostram essa transformação e a necessidade de mudanças sociais com base no ensino, antes destinado a uma parcela mínima da sociedade e que ao longo do tempo expande-se e tenta torna-se universalizante. Entretanto, as reformas educacionais são ferramentas que atendem a disputas de classes e a sociedade de mercado. Moldam a sociedade a partir de projetos políticos pré estabelecidos. Nessa prerrogativa, as modificações nos documentos educacionais, atendiam a lógica de mercado e a projetos de sociedade que tendem a se tornarem hegemônicos.

Essa mesma lógica é inserida na análise do processo de globalização. O distanciamento das fronteiras, e a aceleração do tempo, possibilitaram embates de projetos e transformações sociais importantes na contemporaneidade, que também atendem a uma lógica de mercado, que tem como base as relações capitalistas. O aumento sem precedentes entre os povos, seus valores, e modo de vida, dinamizaram as relações de consumo e sociais com impacto em todas as áreas sociais, políticas e econômicas, a análise sobre as transformações advindas da

globalização para a sociedade contemporânea no pós segunda guerra, e sobretudo, o uso da internet e suas vantagens são essenciais para entendimento da sociedade contemporânea e também para o ensino de história, sua implicação nessa relação para os alunos quanto para os professores enquanto mediadores da relação de ensino aprendizagem.

A globalização possibilitou o surgimento da chamada sociedade em rede através do uso das mídias e da internet e conseqüentemente as transformações econômicas, tecnológicas, sociais e culturais, fenômenos que influenciam na criação de identidade e de consciência crítica. Como a intensificação da revolução das tecnologias digitais, que abrange a convergência dos meios de telecomunicação com sistemas de computação o indivíduo é bombardeado com uma gama de informações e a consciência crítica é forjada a partir do consumo delas, e por conta disso, é necessária uma concepção da necessidade de criticidade dessas relações.

A mídia social, nesse contexto, é um conteúdo criado pelo seu público e pelos indivíduos com interesse de busca por determinado assunto ou temática, o que gera uma interação entre quem posta a informação e quem a lê e comenta, agregando novas informações que levam à participação social através da publicação. E nessa perspectiva é possível entender várias dimensões do social. Como por exemplo, o acesso a essas mídias, que ainda não ocorre de modo universal, sobretudo relacionado ao ensino, a precariedade do ensino em algumas regiões e a principal desvantagem nesse processo.

É evidente a existência de dificuldades que necessitam ser superadas nesse processo de ensino aprendizagem como a estrutura das escolas e o desconhecimento do uso das mídias por parte dos professores. Além disso, existe também a necessidade das instituições de ensino serem melhor preparadas para receber o uso das mídias digitais, como a montagem de laboratórios de informática, acesso à internet, formação continuada aos profissionais da educação a fim de capacitação de recursos.

Isso por que os adolescentes vivem em uma época estimulante do ponto de vista da informação, porém a escola continua sendo entendida como ambiente de depósito de conhecimento em que prevalecem, em grande maioria das instituições, o uso o livro didático e o uso do quadro como únicas ferramentas eficientes para o ensino. Nessa prerrogativa, a renúncia ao uso das mídias faz com que o aluno a use de maneira errada, sem qualquer habilidade para elas, e negligenciando uma ferramenta tão eficiente para auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

A sua eficácia está relacionada à formação de um ambiente de interação e informal que é proposto diferente do método pedagógico convencional. Os resultados podem ser

positivos no que se refere a maior pró atividade por parte dos alunos, já que no ambiente de uma sala de aula tradicional é quase impossível fazer uso de diversas fontes em um único período, contudo através da utilização das ferramentas pedagógicas advindas das mídias sociais digitais é possível o uso de diferentes formas de abordagem de um mesmo tema.

Em uma mesma aula, é possível disponibilizar distintas mídias como áudio, vídeo e gêneros textuais e imagens que possibilitam ao discente diferentes abordagens tanto de conteúdo quanto de formato de mídias. Além disso, é possível aproximar os conteúdos trabalhados por meio de ferramentas que eles tenham domínio. Essa constatação mostra o quão importante é compreender o espaço onde o discente está inserido. Assim, constatou-se que um trabalho orientado pode desenvolver bons resultados por meio da internet.

O componente curricular de história oferece facilidades para o trabalho com mídias devido à amplitude dos temas abordados. Nessa prerrogativa é essencial a criação e ampliação de políticas públicas que aparelhem as escolas e munam os docentes de capacidade técnica e crítica para o uso dessas ferramentas.

O tema, por ser relativamente ainda pouco explorado pelo âmbito acadêmico, não se extingue neste trabalho, mas, pelo contrário, abre-se um caminho de muitos outros pesquisas e questionamentos como: Quais os principais significados para a implementação dessas novas ferramentas pedagógicas no ambiente escolar? A utilização de comunidades virtuais pode construir um fator de democratização da educação? Essas e muitas outras questões necessitam de atenção que precisam ser estendidos em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VELÈRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo. Reflexões sobre a Base Nacional Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editoria, 2017, p. 13-26.
- AGUIAR, Gomes; DOURADO, João. Gestão Participativa: concepção e percepção de participação na visão dos que atuam na escola pública da rede municipal de Maceió. In: **Avaliação de Políticas Públicas: Interfaces entre educação e gestão escolar**. Maceió: EDUFAL, 2018.
- ALMEIDA, Fábio Chang de. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- ARAÚJO, Antônio Sá. **Fotografia e ensino de história**. 2. ed. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2001.
- AZEVEDO, João Martins Lima; LIMA, Moises Nobre. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBP AE)**, Recife: ANPAE, 2011, V. 27, n. 3, set./dez. 2011.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRASIL, Ministério da educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacional **Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL, Ministério da educação. **PNLD 2018: história-guia dos livros didáticos- ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BALLMANN, Maria da Graça; AGUIAR, Leticia Carneiro. LBD, Projetos em disputa: da tramitação a aprovação em 1996. **Revista Retrato da Escola, Brasília**, v. 10, nº9, p. 407-428. 2016.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Jane. **A base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas públicas**. São Paulo: EDUSC, 2018.

- BLACKMORE, Susan. **Como utilizar a Internet na educação**. Ciência da Informação, Brasília: v.26, n2, 2000.
- BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor 1999.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. **Conceitos básicos. Ensino de História**: conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, p.37-48, 2003.
- CLETO, Murilo (orgs). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- CHAGAS, Karina Regalio. Reflexos sobre as contribuições de um projeto de extensão para a formação inicial no curso de licenciatura em pedagogia. **Revista Conexão**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 2, Maio-Agosto de 2006. Pp. 185-228.
- COMM, Ricardo. **História e Tecnologia**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982
- CRUZ, Grangueiro; ROSARIO, Maria. **Cenas da História**. Rio de Janeiro: Palavras Projetos Gráficos, 2007.
- CRUZ, Heloisa de Faria; ROCHE, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n.35, p. 253-270, dez. 1996.
- CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.
- CODES, Ana. Política e participação juvenil: em tempos de Mídias digitais. **Revista História Agora**, Rio de Janeiro, v3, n° 2, p. 103-129. Jun. 2014.
- DREIFUSS, R. A. **A época das perplexidades (2ª ed.)**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel. **A Revolução Impressa. A imprensa na França (1775-1800)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- FERREIRA, Juca. Cultura e Resistência. In: JINKINGS, Kim Doria; CLETO, Murilo (orgs.) **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FURLITTI, V. B. **A Gestão Democrática sob a égide da legislação**: um olhar sobre a realidade do estado do Ceará. Avaliação de políticas públicas: interfaces entre educação e gestão escolar. Maceió: EDUFAL, 2017.
- FERNANDES, L. A educação Brasileira. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, v. 2, n° 2, p. 23-45, nov. de 2012.

- FONSECA, Selva Guimarães. **Os caminhos da História Ensinada**. Campinas - São Paulo. Papirus, 2011.
- GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Editorial Presença 1998.
- HELEOANI, Casimiro; SILVA, Alice Ribeiro. **Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática**. Educação & Realidade. 22(1): 95 -112. jan-jun.2015.
- IANNI, Octavio. Teorias da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- KRENISKI, Gislania Carla P. O jornal como fonte histórica: a representação e o imaginário sobre o “vagabundo” na imprensa brasileira (1989-1991). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH**, São PAULO, Junho de 2007.
- LEVY, Carlos. **Crescimento econômico e desigualdade educacionais**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 94, 3-20. 2015.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LUCCA, Tania Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. São Paulo: Editora contexto, 2008.
- LOPES, Antônia Regina. **Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência**. Química Nova, v. 20, nº 5, p. 563-568. 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- MANOEL, Marcia Pereira da Silva. As políticas sociais e a educação. **Anais do IV simpósio mineiro de Assistentes sociais**. Minas Gerais: UFMG, 2017.
- MENDONÇA, Erasto. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MONTANO, Talhes Vieira. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 9 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- MORAN, Carlos. **Atores e suas circunstâncias na educação brasileira**. São Paulo: Ed. Novo conceito, 2007.
- MENDONÇA, Sonia & FONTES, Virgínia. **História do Brasil Recente 1964-1992**. São Paulo: Ática, 2002.
- MERCADO, Armando. **De estudantes a cidadãos**. Tese de Doutorado defendida na New School for Social Research, Universidade de Columbia, 2002.
- MORAES, Ana Elisabete. Redução da pobreza e aumento da desigualdade: um desafio teórico político ao Serviço Social brasileiro. In: MOTA, Ana Elisabete (org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e redução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2013.

- NETTO, Marcos. Educação em tempos digitais. **Revista Novos Estudos**, Rio de Janeiro, v. 3.nº 34, nov. de 1996.
- OLIVEIRA, Luís Ademir. Et al. Disputa eleitoral de 2014: da tela da televisão para as redes sociais. **Comunicação e Mercado/ UNIGRAN**. 2001. Vol. 04, n. 11, p. 29-42.
- OLIVEIRA, Nacia Alexandra. Mídias Sociais Como Documento Histórico: Possibilidades, Questões e Limites de Abordagem. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 2, n.5, p.177-197, jun/2019.
- OLIVEIRA Sandra Kassia. Para entender a crise. São Paulo: Boitempo, 1989.
- PEREIRA, Luiz Carlos. As incertezas educação brasileira. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 45, p. 83-96, jan. 2001. ISSN 0034-7140.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente**. In: KARNAL, LEANDRO (Orgs.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2003.
- PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELEOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set-dez, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf>.
- PANDOFINI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói: v. 11, n.21, 2017.
- RIBEIRO, Ary. **análise comparativa dos ajustes nas reformas educacionais brasileiras** São Paulo: UNESP, 2020.
- RECUERO, Thales. Os medias e a construção sociais. **Revista Todavia**, Porto Alegre, ano 1, nº 1, p. 103-117, jul 2018.
- RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- RAMALHO, João. Reformas Educacionais: a literatura e o processo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 82, p. 163-200, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n82/a08n82.pdf> .
- SAVIANI, Dermeval. **Organização da Educação Nacional**: sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>.
- SHIFMAN, Limor. **De como explicar as mídias sociais digitais**. História Regional. História Unisinos, São Leopoldo: v.13, n.1, p.19-34, 2014.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno cede**, Capinas, vol. 25, nº 67. 2005.

SEGNINE, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação e Trabalho**: uma relação necessária quanto insuficiente. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SANTAELLA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **EDUC. REAL**, Porto Alegre, vol. 37, n.3, p. 803-821, set-dez, 2003.

SÔNEGO, Márcio Jesus Ferreira. A fotografia como fonte histórica. **Revista historie**, Rio Grande, 2010.

SANTOS, Diego Lima. **A Educação e a Mídia: as (in)coerências da memória Guanabara-PB**, São Paulo: Cortez, 2010.

TOFFTLER, F. José. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. Jose (Org.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Arnando. **Os autores e o enredo da crise política de 2018**. São Paulo: Boitempo, 2020.