



PROFHISTÓRIA

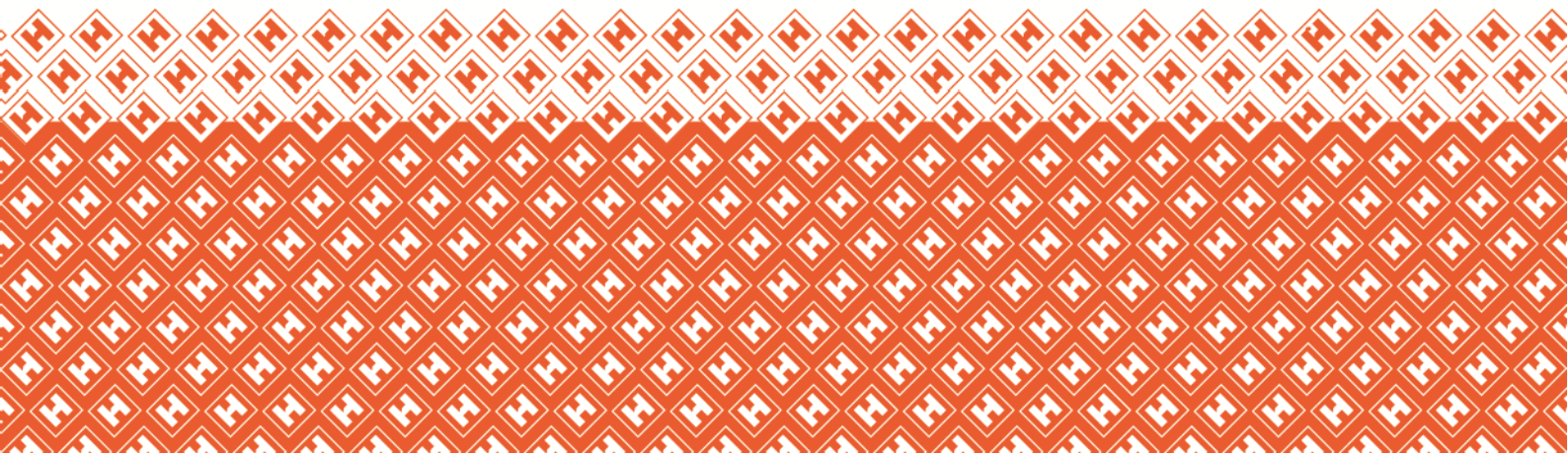
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CLEIDMAR AVELAR SANTOS

***Youtube* e consciência histórica: algumas possibilidades de aplicação da plataforma na construção do saber histórico escolar**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Janeiro/2023



CLEIDMAR AVELAR SANTOS

YOUTUBE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: algumas possibilidades de aplicação da
plataforma na construção do saber histórico escolar

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em História –
PROFHISTÓRIA como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José dos Santos
Coorientador: Prof. Dr. Thiago Lima dos
Santos

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SANTOS, Cleidmar Avelar.

YOUTUBE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA : algumas possibilidades de aplicação da plataforma na construção do saber histórico escolar / Cleidmar Avelar SANTOS. - 2023. 195 p.

Coorientador(a): Prof. Dr. Thiago Lima dos SANTOS.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria José dos SANTOS.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Consciência histórica. 2. Ensino de História. 3. Escravidão e resistências negras. 4. História Pública. 5. YouTube. I. SANTOS, Profa. Dra. Maria José dos. II. SANTOS, Prof. Dr. Thiago Lima dos. III. Título.

CLEIDMAR AVELAR SANTOS

YOUTUBE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: algumas possibilidades de aplicação da
plataforma na construção do saber histórico escolar

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em História –
PROFHISTÓRIA como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José dos Santos
Coorientador: Prof. Dr. Thiago Lima dos
Santos

Aprovado em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José dos Santos (ORIENTADORA)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, meu Senhor e Criador, que me concedeu forças para chegar até aqui, iluminou a minha mente e o meu coração e me premiou com a vitória, apesar de todos os percalços enfrentados ao longo deste caminho.

Também dedico esta produção à minha mãe, dona Cleonice, mulher forte, corajosa e honesta, incrível companheira que tem estado ao meu lado em todos os momentos, incentivando-me a acreditar e a lutar pelos meus sonhos e dando-me apoio integral aos meus projetos de vida.

Tributo ainda este trabalho às minhas saudosas avó Rosa e madrinha Carmelita, tendo a certeza que, onde quer que estiverem, encontram-se felizes por essa conquista obtida mediante a lição aprendida com elas – a de me empenhar em entregar sempre o meu melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus orientadores, os professores Maria José dos Santos e Thiago Lima dos Santos, por terem acompanhado e auxiliado cada etapa de desenvolvimento desta obra com seus ensinamentos valiosos. Sou grata a ambos não somente pelo suporte acadêmico prestado com diligência e maestria, mas sobretudo pelo apoio e paciência demonstrados mediante os problemas enfrentados durante a gestação do trabalho.

Estendo minha gratidão a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA por compartilharem comigo seus conhecimentos, ajudando-me a crescer profissionalmente, provocando importantes reflexões sobre o meu fazer docente, em especial à profa. Júlia Constança, a qual me acompanha desde a graduação e indicou-me este programa e à profa. Antônia Mota, que ao longo do curso sempre encontrou soluções para os “abacaxis” burocráticos com tranquilidade e alegria.

Sou grata ainda a todos os meus colegas de turma do PROFHISTÓRIA que no decorrer do curso foram bons parceiros dentro e fora da academia, prestando auxílio através da troca de informações e experiências.

Meu reconhecimento a todos os estudantes que despenderam parte de seu tempo e de sua atenção para participarem da pesquisa que frutificou esse trabalho, cooperando para a promoção de inovações no ensino de História, assim como para o avanço da ciência propriamente dito.

“[...] no ensino de História, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo”.

(Luis Fernando Cerri)

RESUMO

O trabalho desenvolvido investigou as possibilidades do uso de vídeos do *site YouTube* nas aulas de História. O problema impulsionador foi a passividade dos estudantes diante dos conteúdos históricos exibidos nos canais dessa plataforma, não questionando as informações adquiridas por esse meio e ignorando os fatores que influenciam a produção desses materiais. Por isso, os objetivos traçados foram analisar vídeos do *YouTube* pré-selecionados com o recorte “Escravidão e Resistências negras” visando sua inclusão no processo de aprendizagem histórica, com maior reflexão e rigor científico, estabelecer um diálogo entre os saberes históricos prévios dos estudantes e os aprendidos na escola, possibilitando sua aplicação na vida prática e ampliar a consciência histórica, segundo proposto por Jorn Rüsen. A metodologia ocorreu em três fases: na primeira, procedeu-se à seleção e exame dos vídeos sobre o tema escolhido, através de critérios como linguagem, recursos técnicos-metodológicos, dentre outros e operou-se a análise do discurso; na segunda, aplicou-se questionário misto sobre o objeto da pesquisa e realizaram-se debates em Grupo Focal sobre o tema definido. Por fim, procedeu-se ao exame dos dados à luz dos referenciais teóricos da Didática da História. Pelos resultados encontrados, concluiu-se que o uso do *YouTube* para fins educacionais cresceu, demonstrando potencial didático que oferece vasto campo a ser explorado pelos docentes de História. Seus vídeos podem ser aproveitados em qualquer etapa da aprendizagem e desenvolver a consciência histórica, fornecendo múltiplas narrativas. Favorecem ainda, o diálogo entre presente e passado, essência do saber histórico. De fácil manuseio, perde somente para o *WhatsApp* como rede social mais acessada do país. Com base nestas considerações, formulou-se um produto intitulado “Usando vídeos do *Youtube* para trazer um novo olhar sobre a Escravidão e Resistências negras”, sequências didáticas com orientações que buscam promover aulas de História mais dinâmicas e afinadas com a realidade discente.

Palavras-chave: Ensino de História. História Pública. *YouTube*. Consciência histórica. Didática da História. Escravidão e Resistências negras.

ABSTRACT

The work carried out investigated the possibilities of using videos from the YouTube site in History classes. The driving problem was the passivity of students in the face of historical content displayed on the channels of this platform, not questioning the information acquired through this means and ignoring the factors that influence the production of these materials. Therefore, the objectives outlined were to analyze pre-selected YouTube videos with the clipping "Slavery and Black Resistance" aiming at their inclusion in the historical learning process, with greater reflection and scientific rigor, establishing a dialogue between the students' prior historical knowledge and the learned at school, enabling its application in practical life and expanding historical awareness, as proposed by Jorn Rösen. The methodology took place in three phases: in the first, the selection and examination of the videos on the chosen theme were carried out, through criteria such as language, technical-methodological resources, among others, and the discourse analysis was carried out; in the second, a mixed questionnaire was applied on the research object and Focal Group debates were held on the defined theme. Finally, we proceeded to examine the data in light of the theoretical references of Didactics of History. From the results found, it was concluded that the use of YouTube for educational purposes has grown, demonstrating a didactic potential that offers a vast field to be explored by History teachers. Their videos can be leveraged at any stage of learning and build historical awareness by providing multiple narratives. They also favor the dialogue between the present and the past, the essence of historical knowledge. Easy to handle, second only to WhatsApp as the most accessed social network in the country. Based on these considerations, a product entitled "Using YouTube videos to bring a new look at black Slavery and Resistances" was formulated, didactic sequences with guidelines that seek to promote more dynamic History classes and in tune with the student reality.

Keywords: History Teaching. Public History. YouTube. Historical awareness. Didactics of History. Slavery and black resistances.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Comentários direcionados a vídeo do Canal “Débora Aladim”	43
Figura 2 – Atividades nas quais os participantes ocupam seu tempo.....	83
Figura 3 – Meios pelos quais os participantes se informam.....	83
Figura 4 – Frequência de uso do <i>YouTube</i> durante a pandemia	84
Figura 5 – Preferência dos participantes sobre meios de aquisição dos conhecimentos históricos	87
Figura 6 – Como os educandos usam o <i>YouTube</i> no estudo de História.....	88
Figura 7 - Relação estabelecida pelos participantes entre as videoaulas do <i>YouTube</i> e sua aprendizagem histórica.....	92
Figura 8 – Porque os respondentes acreditam que o <i>YouTube</i> ajuda em seu aprendizado histórico	92
Figura 9 - Infográfico: Navio Tumbeiro.....	137
Figura 10 - Castro Alves.....	150
Figura 11 - Dandara.....	150
Figura 12 - Zumbi dos Palmares	150
Figura 13 - André Rebouças.....	150
Figura 14 - Chiquinha Gonzaga.....	150
Figura 15 - José do Patrocínio	150
Figura 16 - Luiz Gama.....	151
Figura 17 - Maria Firmina dos Reis.....	151
Figura 18 - Tereza de Benguela.....	151
Figura 19 - Quadro: A Redenção de Cam	157
Figura 20 - Charge 1	159
Figura 21 - Charge 2.....	159
Figura 22 - Charge 3 - Revista “O Malho” fevereiro de 1906	159
Figura 23 - Meritocracia 1	164
Figura 24 - Meritocracia 2	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Recursos disponíveis nas escolas segundo dependência administrativa – Brasil - 2019	32
Tabela 2 - Resposta dos participantes à pergunta: “Assinale os instrumentos de estudo que você utiliza”	82
Tabela 3 - Respostas dos participantes à pergunta: “Para você O que é a História?”	85
Tabela 4 - Resposta dos participantes à pergunta: “Quais seus canais preferidos sobre o ensino de História? Por qual (is) razão (ões)?”	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O <i>YOUTUBE</i> COMO UMA DAS FERRAMENTAS DA HISTÓRIA PÚBLICA	21
2.1 A evolução dos debates historiográficos acerca da História Pública	21
2.2 História Pública e Ensino de História: os desafios do professor de História diante dos diferentes meios de aquisição do conhecimento histórico	26
2.3 Qual aprendizado histórico está-se a buscar?	45
3 O USO DO <i>YOUTUBE</i> NAS AULAS DE HISTÓRIA: trazendo o mundo para dentro da sala de aula	51
3.1 O uso das TDICs na aprendizagem histórica	51
3.2 Da versatilidade da Plataforma <i>YouTube</i>	63
3.3 O <i>YouTube</i> e suas potencialidades na construção de um saber histórico crítico	66
4 DESVENDANDO O <i>YOUTUBE</i> ATRAVÉS DA FALA DOS ESTUDANTES: que tipo de aprendizagem histórica os canais da plataforma podem ajudar a construir	79
4.1 Da Metodologia e da Análise dos Dados Aplicados	79
4.2 Descrição do Produto	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – PRODUTO – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	119
USANDO VÍDEOS DO <i>YOUTUBE</i> PARA TRAZER UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIAS NEGRAS	119
1 APRESENTAÇÃO	120
2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO	127
3.1 SEQUÊNCIA 1 – A prática da escravidão ao longo da história	132
3.2 SEQUÊNCIA 2 – O processo de Abolição da Escravatura no Brasil	147
3.3 SEQUÊNCIA 3 – As heranças da Escravidão no Brasil Contemporâneo	160
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE B– LOGOMARCAS DOS CANAIS UTILIZADOS NA MONTAGEM DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	180

APÊNDICE C – Termo de Autorização de Aplicação da Pesquisa no Colégio Militar e Corpo de Bombeiros 2 de Julho – CMCB I.....	181
APÊNDICE D – Requerimento encaminhado à Coordenação de Projetos, Pesquisa e Extensão (COPPEX) do Colégio Universitário - COLUN	182
APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE	184
APÊNDICE F – Roteiro da Primeira Reunião do Grupo Focal – 04/11/2021	186
APÊNDICE G – Roteiro da Segunda Reunião do Grupo Focal – 12/11/2021	187
APÊNDICE H – Roteiro da Terceira Reunião do Grupo Focal – 19/11/2021.....	189
APÊNDICE I – Roteiro da Quarta Reunião do Grupo Focal – 26/11/2021	191
APÊNDICE J – Roteiro da Quinta Reunião do Grupo Focal – 03/12/2021.....	193
APÊNDICE K – <i>Links</i> das videoaulas utilizadas na Segunda Etapa da Pesquisa (Grupo Focal).....	195

1 INTRODUÇÃO

Inicia-se este trabalho utilizando um dos conceitos-chave do filósofo e historiador Jorn Rüsen: a carência de orientação. Segundo ele, esta corresponde à necessidade de resolvermos problemas atuais que nos fazem acessar o passado, acionando as operações mentais em um processo denominado como consciência histórica e assim agirmos no sentido de modificar o presente, transformando, por tabela, o futuro. Essa necessidade, embora individual, está imbricada ao coletivo, na medida em que, ao construirmos nossa identidade, também estamos forjando a identidade coletiva.

Todos integram essa lógica, pois todos somos dotados da consciência histórica, inclusive os historiadores, os quais sempre procuram escapar à bendita subjetividade, olvidando, por vezes, que também integramos a sociedade, inserindo-nos em um dado contexto.

Logo, os professores de história somos também protagonistas desse jogo, voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente. Produzimos, com nosso trabalho, parte de nossas identidades pessoais, políticas e profissionais, e participamos da constituição das identidades dos outros (CERRI, 2011, p. 16).

A fala evocada serve para explicar o objeto de estudo dessa pesquisa. Por que a escolha do *YouTube*? Dentre os avanços tecnológicos que surgiram como desdobramento da criação da *Internet*, temos essa plataforma que, embora tenha nascido com a modesta proposta de ser um *site* de armazenamento e compartilhamento de vídeos acabou se tornando uma das redes sociais mais populares do mundo e um marco da cultura participativa. Assim, acabou também se tornando uma rica fonte para os estudos historiográficos. Com efeito, no *YouTube* podemos encontrar saberes históricos sendo propagados em suas mais diversas formas: videoaulas, discussões políticas, filmes e documentários, memoriais, acervos históricos, só para citar alguns exemplos.

Não tardou para que o potencial dessa plataforma também repercutisse sobre o mundo escolar, convidando os professores em geral, a tomarem parte nesse processo, oxigenando suas práticas docentes. O *YouTube* me foi apresentado através dos alunos, quando, durante as aulas, passaram a mencionar informações que haviam acessado por meio dessa plataforma, em meados de 2012.

À época, não era familiarizada com tecnologias digitais. Por isso, somente depois de um bom tempo, assaltada pela curiosidade, acabei acessando a rede e, coincidentemente, os primeiros vídeos que assisti integram o “Canal 90” no qual o *Youtuber* Nogy, faz uma lembrança completa da década 90.

Apesar de o canal não ser voltado ao ensino de História, aborda importante componente dos estudos históricos: a memória. Foi assistindo a esses vídeos que me veio à mente o interesse por trabalhar esse objeto. Naquele momento, compreendi o porquê dos vídeos do *YouTube* serem tão atrativos para os estudantes, percebendo que a compreensão dos conteúdos históricos poderia ser feita de maneira mais lúdica e dinâmica.

A partir de então, fui enredando pela plataforma e assistindo outros vídeos com diversas espécies de conteúdos históricos e, nos últimos três anos, passei a inserir, esporadicamente, esses recursos nos planejamentos das minhas aulas. Nesse meio tempo, os estudantes continuavam a mencionar fontes do *YouTube* em turma e eu percebi que, em boa parte das vezes, isso era feito de modo acrítico.

Digo isso porque as informações eram apresentadas pelos alunos sem nenhum questionamento. Quando eu lhes perguntava sobre o canal ou sobre o *Youtuber* que proferira o dado em comento, estes demonstravam que não haviam se inteirado sobre fatores importantes, como a formação dos *Youtubers* ou a existência de patrocínio aos canais. Tal postura me intrigava, pois, nas situações em que havia confronto entre as informações aprendidas em sala de aula e as obtidas no *YouTube*, os estudantes contestavam as primeiras, mas não as últimas. Deixo claro que, o ponto-chave não é o fato de os educandos questionarem a narrativa da professora e sim não questionarem outras narrativas.

Dessa forma, fui percebendo o potencial didático desse *site* e concluí que a melhor forma de o aproveitar seria *trazendo-o para o universo escolar*. De fato, notei melhorias no desenrolar das aulas a partir do uso orientado do *YouTube* dentro de sala de aula, o que me motivou a querer pesquisar mais acerca da valia dessa ferramenta no aprendizado histórico.

A partir daí, foi necessário promover uma delimitação de um tema que pudesse servir como recorte para a análise que me propus a fazer. Um conteúdo do currículo escolar que também fosse útil às vivências dos estudantes, conforme orientado pela teoria rüseniana. Assim, selecionei o tema “Escravidão e Resistências Negras”, observando as lacunas desse assunto nas abordagens escolares e até nos materiais didáticos.

À época da minha graduação em História, nos idos de 2007, não havia nenhuma cadeira a respeito de História da África. Quando já me encontrava lecionando ocorreu o advento da Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na rede de ensino, o que me levou a pesquisar e estudar mais acerca dessa temática, até mesmo para suprir as lacunas de minha formação eurocêntrica.

Dentro da história negra no Brasil considera-se que seu grande marco foi a escravidão e tudo o que a cercou. Em verdade, ao observarmos vários problemas étnicos e sociais do nosso

país na atualidade, percebe-se que estes constituem conseqüências diretas da escravidão negra, sendo o principal deles, o racismo em todas as suas formas.

Mais de 50% da população brasileira é negra e, apesar disso, existe uma quase invisibilidade desta população tanto dentro das instituições em geral quanto da própria historiografia, que tradicionalmente estuda o negro apenas enquanto parte integrante da estrutura econômica colonial, desdobramento da política mercantilista europeia.

Assim, buscou-se elaborar uma proposta de aprendizado histórico que se valesse da plataforma *YouTube* como instrumento didático, tendo a “História e Resistências negras” enquanto recorte temático e que buscasse o fomento da consciência histórica dos discentes, nos moldes preconizados por Jorn Rüsen.

Intende-se verificar como o *YouTube* pode ser utilizado nas diferentes etapas de aquisição do conhecimento histórico dentro do universo escolar, de forma que os estudantes possam aplicar esse aprendizado em sua vida prática. A ideia é que os professores possam executar esta proposição com quaisquer conteúdos curriculares, no entanto, devido à inviabilidade de análise de todos os vídeos dos canais sem um recorte específico, além de sua relevância, fez-se a opção pelo assunto indicado.

Desse modo, o objetivo principal do trabalho não é discutir a “Escravidão e Resistências Negras”, mas avaliar as possibilidades de uso do *YouTube* nas aulas de História procurando aprimorar cada vez mais a consciência histórica dos alunos, analisando como os canais selecionados abordaram a temática. A eleição desse recorte, que poderia ter sido qualquer outro, foi essencial, devido à multiplicidade de canais e conteúdos históricos curriculares presentes nesta plataforma.

Optou-se também por utilizar o campo teórico formulado por Jorn Rüsen, a saber, sua matriz disciplinar que engloba, além do conceito de consciência histórica, as concepções de carência de orientação, temporalidade, modos de produção de sentido histórico e competência narrativa, em diálogo com outros autores que se debruçaram sobre a Didática da História.

O estudo realizado envolveu a leitura e discussão de produções sobre o objeto da pesquisa, a revisão bibliográfica, e o diálogo com estudiosos da História Pública, do ensino de História e do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs com destaque para o *YouTube*.

Após a seleção e análise de canais e vídeos do *YouTube* usados no processo, mesclou-se o uso dos métodos quantitativo e qualitativo para a aquisição de dados. No que diz respeito ao primeiro, promoveu-se a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas para os participantes da pesquisa. Quanto ao segundo, procedeu-se à análise de conteúdo das

discussões implementadas em Grupo Focal, formado para discutir o tema “Escravidão e Resistências Negras” e alguns subtemas relacionados.

Os Grupos Focais (GF) se tratam de uma técnica de pesquisa qualitativa na qual a coleta de dados é feita através das interações entre grupos de pessoas, as quais discutem tópicos específicos seguindo um roteiro previamente selecionado pelo pesquisador. Consiste, assim, em um recurso para a compreensão dos sentimentos, opiniões e representações sociais de grupos humanos. Segundo Morgan apud Gondim (2003) os Grupos Focais ocupam uma posição mediana entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Esta técnica diferencia-se da entrevista com relação a dois aspectos: o papel do entrevistador e o tipo de abordagem. Nela haverá um moderador, o qual facilitará as discussões, intervindo o mínimo possível na interação do grupo. Desse modo, enquanto na entrevista há a oitiva de opiniões de forma individualizada e depois a comparação entre as mesmas, a unidade de análise de um Grupo Focal é o próprio grupo.

Esse instrumento de coleta de dados tem sido utilizado nos mais diversos campos científicos, com destaque para as áreas da Saúde e Ciências Sociais e podemos citar como exemplos de sua aplicação a investigação dos efeitos da propaganda política sobre o público, dos fatores que afetam a produtividade do trabalho e da mídia sobre as escolhas dos telespectadores relacionadas à audiência.

Existe mais de uma modalidade de Grupo Focal, entretanto, sua classificação varia de autor para autor e normalmente é centrada nos objetivos delineados para cada pesquisa. No caso deste trabalho em particular, utilizou-se um GF da espécie exploratório, o qual foi assim definido por Gondim (2003, p. 152):

Os grupos exploratórios estão centrados na produção de conteúdos; a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, o desenvolvimento de modelos e teorias, enquanto que a prática tem como alvo a produção de novas idéias, a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de outros usos para um produto específico. Sua ênfase reside no plano intersubjetivo, ou melhor, naquilo que permite identificar aspectos comuns de um grupo alvo.

Assim, procedeu-se nesta pesquisa à análise de conteúdo dos debates ocorridos nas reuniões semanais do Grupo Focal, tentando-se compreender as percepções dos participantes acerca do uso do *Youtube* em seus processos de aprendizagem histórica e o impacto disso no aprimoramento de sua consciência histórica.

Os canais escolhidos foram “Descomplica”, “Parabólica”, “Nerdologia”, “Impérios AD”, “Meteoro Brasil”, “ReVisão” e “SuperDidático”. Embora a ideia inicial tenha sido fazer uma enquete entre os alunos para apurar quais canais estes mais utilizavam, o advento da pandemia

de Covid-19 e a política de isolamento que conduziu ao ensino remoto logo no início dessa pesquisa, fez com que a pesquisadora escolhesse os canais a serem examinados.

Não obstante esse fato, essa escolha obedeceu aos seguintes critérios:

- ✓ Serem voltados ao ensino de História, à exceção do canal “Metereoro Brasil”, o qual aborda temas históricos de forma esparsa e com abordagem jornalística;
- ✓ Repercussão social dos canais;
- ✓ Incluírem vídeos sobre o tema “Escravidão e Resistências Negras”;
- ✓ Linguagem utilizada;
- ✓ Recursos didáticos;
- ✓ Abordagem crítica do tema;
- ✓ Indicação de fontes utilizadas na produção dos conteúdos.

No que concerne à importância de estudar as probabilidades de utilização dos vídeos do *YouTube* no ensino de História, pode-se apontar diversas razões que determinam essa relevância. De início, cabe dizer que atualmente essa plataforma encontra-se em segundo lugar no *ranking* das redes sociais mais usadas no Brasil, perdendo somente para o *WhatsApp*, o que mostra sua grande popularização entre os brasileiros, sobretudo entre **os jovens em idade escolar**.

Além disso, seu uso para fins educacionais vem aumentando nos últimos anos. Esse fato foi consolidado durante os ensinamentos remoto e híbrido no país, período compreendido entre 2020 e 2021, no qual os professores tiveram que lançar mão dos mais diversos meios para tentar promover processos de ensino-aprendizagem de qualidade, apesar do momento de pandemia que estava sendo vivenciado. Dessa maneira, devido à imposição do isolamento, tanto professores quanto estudantes intensificaram o uso dessa plataforma em suas pesquisas.

Outrossim, a pandemia escancarou os abismos sociais existentes no Brasil, inclusive na educação, onde grande parte das escolas não dispõe de recursos didáticos adequados para promover uma educação de qualidade, inclusive as TDICs. Apesar disso, por ser acessado de qualquer dispositivo móvel, o *YouTube* oferece uma relativa facilidade de acesso. Por fim, trata-se de uma plataforma de manuseio simples, que não requer conhecimentos específicos para seu emprego.

Ademais o *YouTube*, na senda de toda a *Internet*, dispõe de uma infinidade de conteúdos relacionados a História, desde fontes históricas, materiais didáticos, videoaulas, só para mencionar os principais, ou seja, fornece um arsenal para aqueles que buscam conhecimentos históricos.

Ora, é fato que os vídeos do *site* já integram o conjunto de saberes históricos obtidos pelos estudantes fora da escola e que, parte dessa produção, não observa no todo ou em parte, o método historiográfico. Isto porque a plataforma configura o que se convencionou chamar de *cultura participativa*, na qual qualquer usuário pode livremente produzir e difundir conteúdos. Desse modo, não existe uma obrigatoriedade de que os canais – mesmo aqueles voltados para o ensino – tenham um rígido controle epistemológico.

Esse filtro fica a cargo de seus usuários, o que desemboca em uma das principais problemáticas desse trabalho: um uso mais crítico desse material por parte dos jovens em escolarização. A pesquisa confirmou que, de fato, a maioria dos alunos tem assistido aos vídeos do *YouTube* com uma postura acrítica, na medida em que estes não utilizam critérios específicos nem para selecionar os vídeos e tampouco para questionar as informações veiculadas. Isso foi apurado também na análise dos comentários feitos nos vídeos selecionados, onde grande parte deles relaciona-se à **forma** e não propriamente ao **teor** das informações passadas.

Por isso, faz-se necessária uma intervenção dos professores no sentido de orientar os estudantes quanto a uma postura mais proativa diante desses conteúdos, lembrando que a eles devem ser aplicados os mesmos cuidados dirigidos a qualquer outra fonte histórica, chamando sua atenção para os fatores que influenciam a produção desses conteúdos. Obviamente a intenção não é desestimular o uso da plataforma na aprendizagem histórica, mas pelo contrário, incentivar seu uso de uma forma reflexiva e racional seja dentro, seja fora de sala de aula.

E, falando no universo escolar, a inclusão de vídeos do *YouTube* pode tornar as aulas da disciplina mais atrativas, tendo em vista que, muitos *YouTubers* possuem recursos gráficos e audiovisuais dos quais os docentes normalmente não dispõem, e que costumam despertar a atenção dos estudantes.

Assim como qualquer outro recurso, desde os bons e velhos quadro-negro e giz, os vídeos do *YouTube* serão uma ferramenta profícua dependendo das formas como for utilizado e são justamente essas possibilidades que buscou-se explorar através do presente trabalho e, em especial, nas Sequências didáticas que constituem seu produto.

Mais do que utilizar as novas tecnologias em favor de aulas mais interativas, é essencial aproximar dois mundos que muitas vezes tem estado apartados: o mundo escolar e o mundo dos estudantes. O *YouTube* pode servir como elo entre esses dois universos e servir como ponto de partida para uma aprendizagem histórica dialógica entre os conteúdos curriculares e a vida prática do alunado.

No mais, aproveita-se esta parte para esclarecer sobre um ponto nevrálgico acerca das regras acadêmicas de exposição de trabalhos. Explica-se: uma pesquisa respeitável deve indicar

suas fontes, de forma que essas possam ser devidamente checadas pelos pares. Nessa operação é observado um padrão de normas ditadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – a ABNT.

A instituição, criada em 1940, surgiu devido a um problema prático. O conflito entre dois laboratórios, a saber, o Instituto Nacional de Tecnologia (INT) e o Instituto de Pesquisas Técnicas (IPT). Referidos laboratórios, embora reconhecidos, usavam métodos distintos de avaliação, o que resultava muitas vezes na aprovação de uma pesquisa em um e sua reprovação no outro. Problemas dessa natureza, determinaram o surgimento da ABNT que estabeleceu uma padronização única para trabalhos científicos.

Entretanto, as Normas NBR 6023:2018 e NBR: 10520-2002 que regulamentam respectivamente as Referências e as Citações em documentos *não preveem a citação direta de documentos sem página*, o que configura um transtorno para pesquisadores que, mesmo recorrendo a fontes confiáveis, correm o risco ao utilizá-las por conta dessa lacuna normativa.

Atesta-se que diversos materiais que estão armazenados de forma digital, inclusive de revistas científicas especializadas e de órgãos governamentais como os do Planalto, não se encontram paginados, embora sejam perfeitamente identificáveis através dos seus endereços.

Tal circunstância impossibilita o cientista de lançar dados relevantes em seu trabalho, devido a esse limitativo de caráter técnico. No caso em tela, optou-se por incluir as citações diretas, usando a recomendação da Associação Americana de Psicologia (APA) exclusivamente para esse tipo de ocorrência, que consiste em usar o formato AUTOR/DATA indicando no lugar da numeração de página, a procedência dos dados, com o termo “online”. Destaca-se que recorrer a esse expediente não atenta contra o rigor da pesquisa realizada, vez que todas as fontes utilizadas estão arroladas nas Referências com os dados necessários para sua checagem.

Elucidado este ponto, passa-se à forma de organização do trabalho. Este encontra-se dividido em duas partes, a Dissertação e o Produto. A primeira está dividida em três capítulos.

No primeiro, discorreu-se a respeito da História Pública e de como o *YouTube* se insere nesse contexto, comentando-se ainda sobre os conceitos de consciência histórica e outros complementares dentro da perspectiva rüseniana de aprendizagem histórica.

No segundo capítulo, abordou-se a inclusão das TDICs na educação e analisou-se o *YouTube* desde o seu surgimento e sua evolução até chegar ao formato dos dias atuais, seu crescimento enquanto rede social e as aplicações didáticas nas quais este pode ser aproveitado.

No último capítulo tem-se a exposição propriamente dita dos resultados da pesquisa com a análise dos dados levantados através das falas dos alunos nos questionários aplicados e

nos encontros do Grupo Focal e uma breve descrição do produto confeccionado com arrimo nesse estudo.

Destaca-se que este trabalho foi resultado de um esforço coletivo que contou com a colaboração de muitos docentes e estudantes e realizado com alegria, apesar das dificuldades, pela esperança de estar contribuindo de alguma forma para a melhoria da educação em nosso país, pois acredita-se que as transformações que almejamos para a nossa sociedade passam pela formação de seres humanos mais conscientes, o que por sua vez, resulta da aquisição e aplicação dos saberes históricos frente à realidade.

2 O YOUTUBE COMO UMA DAS FERRAMENTAS DA HISTÓRIA PÚBLICA

No presente capítulo, discutiremos a História Pública enquanto ramo diferenciado da produção historiográfica, dialogando com seus principais teóricos, acerca de como estes a conceituam, além de seu alcance e possibilidades, inclusive na sua utilização em prol de um aprendizado histórico de mais qualidade, que seja a um só tempo, dinâmico, crítico e útil à realidade dos alunos.

Abordaremos como tem sido a relação entre os docentes e as tecnologias digitais, no que diz respeito aos avanços e às dificuldades observados em sua utilização, sinalizando para possíveis estratégias que possam auxiliar os professores neste processo de transição pelo qual passa o ensino que exige tanto dos docentes quanto dos estudantes, novas posturas, competências e habilidades para adaptar-se às necessidades do mundo atual.

Analisaremos ainda, como o *YouTube*, misto de plataforma de vídeos e rede social, insere-se na ideia de História Pública, debatendo os desafios que este oferece aos professores de História, posto que disponibiliza narrativas históricas múltiplas para os estudantes em escolarização, retirando assim, a posição hierárquica de detenção do saber científico outrora ocupada pela escola.

2.1 A evolução dos debates historiográficos acerca da História Pública

Inicia-se a presente reflexão com o conceito de História Pública. Por que se optou por essa escolha? Em síntese porque o *YouTube*, a rede social a qual iremos nos debruçar enquanto objeto de estudo e seu potencial na formação e aprimoramento da consciência histórica, integra também, um dos muitos objetos desse campo da ciência histórica.

Antes de adentrar-se no mundo do *YouTube* e como este pode auxiliar no trabalho docente de promover a consciência histórica dentro das aulas, faz-se mister discutir sobre as origens e potencialidades da História Pública, criticada por alguns e aclamada por outros tantos profissionais da História.

Primeiramente, vale situar o contexto no qual afloraram os debates acerca desse campo, um momento de desestabilização e de reestruturação e transformações mundiais como o pós-Segunda Guerra Mundial, o aceleração da globalização e as reivindicações de grupos sociais clamando por mais direitos como mulheres, negros, trabalhadores, consumidores, em suma, uma verdadeira “crise de identidade” que colocou em xeque os valores que até então encontravam-se sedimentados. (GELBCKE, 2014).

O conceito de História Pública não é único, tampouco pacífico, podendo referir-se a diversos sentidos que variam também em função do local, já que na Europa, nos Estados Unidos, na Austrália e outras nações nas quais se desenvolvem estudos nessa área, é concebido de maneiras diferentes. Também não se trata de uma ideia nova, porém sua distinção enquanto área diferenciada dos estudos historiográficos é um fenômeno recente.

Liddington (2011, p. 33, grifo do autor) sobreleva em sua análise, que, embora o termo seja recente, essa forma de “fazer a História” não se trata de uma novidade, vez que “podemos considerar a *prática* da história pública como sendo a apresentação popular do passado para um leque de audiências – por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica”.

Ele atribui as origens desse campo aos Estados Unidos, em meados da década de 70 do século passado e ao contexto de desemprego que assolava os graduados em História naquele momento. A noção de História Pública, aqui, nasceu imbricada ao pragmatismo, referindo-se ao emprego de historiadores e à operação historiográfica fora das academias.

Essa visão gerou embates em solo norte-americano, especialmente por ser associada à participação do capital privado em projetos historiográficos, que foram contestados por supostamente distorcerem o passado, prejudicando assim, futuras ações políticas que viessem de encontro aos interesses das elites tradicionais do país, além de produzirem um material para consumo “passivo” e irreflexivo.

Apesar desse primórdio conturbado, a História Pública consolidou-se nas universidades do país, incluindo pós-graduações em diversas ramificações na área, as quais englobaram Oralidade, Arquivologia, Planejamento Urbanístico, História Ambiental e outras, que possuem convênios com diversas instituições, as quais absorveram parte da mão-de-obra formada nessas universidades. (LIDDINGTON, 2011).

Um dos principais expoentes e pioneiro nessas reflexões foi Raphael Samuel, criador da revista *History Workshop Journal*. Destaca-se ainda a criação do *National Council for Public History* em 1979, considerado como marco inicial da autonomia da História Pública nos Estados Unidos da América (EUA).

A despeito das críticas, fato é que existe um grande avanço da História Pública nesse país, recheada de exemplos relevantes da atuação dos historiadores nos espaços públicos em projetos executados pela colaboração com especialistas e técnicos de outras ciências, disseminando as narrativas históricas nos mais diversos meios, com destaque para a indústria cinematográfica.

No que concerne à Austrália, a História Pública abrangeu tanto os dilemas relacionados ao mercado de trabalho dos assim chamados historiadores públicos, quanto o engajamento

político, envolvendo-se diretamente em causas comunitárias a exemplo da defesa de espaços de memória e a reflexão sobre seu próprio passado, como a relação com os aborígenes¹ das “gerações perdidas”, tema sensível na construção da identidade da nação.

Percebe-se, assim, que os embates enfrentados pelos historiadores públicos possuem algumas peculiaridades, tendo em vista que seus locais de atuação esbarram em questões ideológicas que atraem para as discussões uma maior interferência, tanto estatal e privada quanto das populações em geral e cujas interpretações sobre o passado e seus usos no presente são conflitantes, o que leva Zahavi (2011, p. 56) a cogitar que:

Enquanto historiadores acadêmicos certamente ingressam numa miríade de disputas sobre interpretações, confiabilidade das fontes e causalidade histórica, seus debates empalidecem diante daqueles travados nas searas mais fortemente escrutadas dos historiadores públicos, onde a memória pública colide com identidades e orgulhos nacionais, étnicos e raciais. Disputas explosivas, e às vezes violentas, surgem em torno de assuntos ligados às comemorações históricas, à seleção e ao planejamento de patrimônios históricos, e a narrativas documentais de vários tipos.

Na Inglaterra, houve, igualmente, mais ênfase nos debates direcionados à edificação da memória nacional e à conservação do patrimônio histórico. De modo similar ao que ocorreu nos EUA, também emergiram embates entre os interesses do capital privado e a salvaguarda de patrimônios históricos. Desde a década de 1990, a História Pública tem se expandido nos cursos superiores com destaque para o *Ruskin College* de Raphael Samuel, um dos nomes de maior destaque nessa linha historiográfica, o qual realiza periodicamente congressos e outros eventos para discutir os rumos da publicização da ciência histórica.

Em resumo, em muitos países, a História Pública surgiu não só com um modelo de expansão dos estudos historiográficos fora dos meios acadêmicos, mas enquanto

¹ O termo “aborígene” neste trabalho será empregado no sentido transcrito abaixo, retirado do *site* Conceito.de nas seguintes palavras:

O conceito de aborígene faz referência a alguém ou a algo originário do solo em que vive. Neste sentido, pode referir-se tanto a uma pessoa (uma tribo aborígene) como a um animal ou a uma planta.

Quando o termo se refere a uma pessoa, então é usado para fazer alusão aos primitivos moradores de um território, pelo que se contrapõe àqueles que se estabeleceram posteriormente na região. (ABORÍGENE, 2003).

A explicação acerca do significado que o termo será adotado nesta pesquisa tenciona evitar qualquer equívoco que o relacione com o uso que dele foi feito pelo governo australiano durante a execução de política segregatória implementada neste país durante o século XX. Destaca-se que o sentido ao qual nos referimos continua sendo amplamente utilizado por antropólogos, a exemplo de Bastien Bosa, professor de antropologia na Universidad del Rosario (Bogotá, Colômbia) que escreveu artigo científico intitulado “O que é um aborígene? Modos de categorização racial no sudeste da Austrália”, no qual traz uma explicação completa sobre a definição do termo e cuja leitura recomendamos para um maior aprofundamento do assunto.

questionamento da realidade social, pondo na mesa diversas pautas sociais e reivindicações comunitárias, consoante aduz Almeida; Rovai (2013, p. 1):

Na Europa, emergiu como prática do uso público da história com fins político-ideológicos, influenciados pela ideia da justiça social. Os historiadores ingleses cultivaram a prática de uma história voltada para a inter-relação entre memória e narrativa, valorizando a construção de identidades coletivas.

Liddington (2011) traz para a discussão, o pensamento de Habermas, o qual analisa em sua obra “A transformação estrutural da esfera pública” (tradução livre), as acepções da palavra “público”, explicitando a comparação que este traçou entre a democracia grega e a esfera pública da contemporaneidade. Concluiu que a inclusão de novos atores nos debates ocasionado pela cultura de massas não galgou a formação de um conhecimento realmente participativo, entendendo que a receptividade aos produtos culturais é pública, porém acrítica, diferentemente da dialética que caracterizava os espaços públicos na Grécia Antiga.

Entende-se que tal interpretação resta equivocada, mormente quando se toma como base as redes sociais. No *YouTube*, por exemplo, é facultado aos usuários ampla participação nos assuntos abordados. Para além das plebiscitárias ações de curtir ou mandar *dislikes*, os participantes podem interagir através dos comentários, expressando suas opiniões, questionamentos e críticas aos conteúdos.

Na visão de Zahavi (2011) os historiadores públicos não devem evitar as controvérsias, e sim preparar-se para enfrentá-las. E mais: devem orientar o público a conviver com elas, abraçando a tolerância e aprendendo a conviver com pontos de vista e interpretações históricas divergentes. Entende que é um dos tópicos a ser incluído nos programas de educação em História Pública, o que integra o conjunto que ele denomina como “boa prática histórica”.

No Brasil, um dos marcos dos estudos nessa área foi a oferta do Curso de Introdução à História Pública na Universidade de São Paulo em 2011, idealizada por Ricardo Santhiago e apoiado pelo Núcleo de Estudos em História da Cultura Intelectual, coordenado pela professora Sara Albieri, seguido do lançamento de diversos livros. (CARVALHO, 2016).

A priori, o significado de História Pública remete à ideia de um livre acesso das narrativas e dos estudos históricos para todos os interessados, o grande público, que inclui acadêmicos ou leigos. Tal percepção estaria relacionada ao domínio público, ao alcance de informações, documentos e dados, outrora restritos a certos grupos e instituições.

Essa estudiosa menciona como exemplo desse entendimento, a abertura dos arquivos militares, policiais e judiciais do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, lembrando que, “nesses casos, a publicação não é de interesse apenas para o trabalho historiográfico, mas, com

frequência, é reivindicada em meio à discussão de direitos políticos ou civis” (ALBIERI, 2011, p. 19). Circunstâncias nas quais “o interesse histórico mistura-se à agenda de movimentos sociais, e a manifestação desse interesse vem por vezes impregnada das paixões que mobilizam os grupos que reivindicam a publicação”. (ALBIERI, 2011, p. 19).

Esse primeiro significado carrega consigo uma série de discussões quanto à legitimidade do acesso irrestrito a certas documentações, vez que esse processo de seleção daquilo que virá a público, muitas vezes envolve a preservação de direitos fundamentais ligados à privacidade dos indivíduos, como o direito à preservação da honra, por exemplo.

Outra interpretação da História Pública – a mais corrente no meio historiográfico – é a compreensão de que esta tenciona propagar o conhecimento histórico gestado segundo os métodos e critérios próprios dessa ciência para as mais amplas audiências, inclusive firmando convênios e projetos junto a organizações públicas e privadas, governamentais ou não.

Segundo essa concepção, a História Pública serviria como uma ponte para a formulação de projetos e políticas públicas fundamentados por pesquisas históricas. Para isso, vale-se dos múltiplos instrumentos para ampliar a visão do passado e envolver o grande público na confecção das narrativas, trazendo como pontos positivos não só uma maior propagação dos conhecimentos históricos cientificamente moldados para um público crescente, como também a expansão do campo de atuação dos profissionais da História. Nas palavras de Zahavi (2011, p. 53):

A história pública amadureceu como um campo variado e cada vez mais sofisticado, gerando criativos e imaginativos museólogos, arquivistas, curadores, cineastas, documentaristas, criadores de *web sites*, historiadores de políticas públicas e uma variedade de outros profissionais – todos, de diversas maneiras, engajados em compilar, pesquisar, interpretar e aplicar a história em todas as facetas da vida pública. A história pública tem atraído profissionais e estudantes por três razões principais: para reverenciar (a história comemorativa), para esclarecer (a história educacional), para empoderar e politizar (a história engajada ou ativista). Estas três aspirações motrizes se entrecruzam frequentemente, mas é geralmente uma ou outra que estimula cenários institucionais, projetos e historiadores públicos específicos.

A partir dessa interpretação, tem-se, portanto, três objetivos básicos a serem perseguidos pelos profissionais da História Pública. Considerando os objetivos da nossa pesquisa, vamos debruçar-nos sobre os dois últimos escopos citados, quais sejam, o esclarecimento da História para fins educacionais e a politização e o engajamento ativista. Isto porque, o presente trabalho visa não só a uma postura mais crítica dos estudantes diante de materiais de História acessados por meio da plataforma *Youtube*, mas também que o conhecimento histórico desses jovens venha motivá-los a transformar a realidade.

2.2 História Pública e Ensino de História: os desafios do professor de História diante dos diferentes meios de aquisição do conhecimento histórico.

Os professores de História preocupam-se não somente em tornar suas aulas mais atrativas e participativas para os discentes, mas também com o tipo de história que é veiculado. Essa preocupação encontra-se igualmente expressa na confecção dos livros didáticos, já que estes têm atuado como uma das principais referências do processo de ensino básico no Brasil, tanto em relação aos conteúdos quanto às narrativas históricas que serão disseminadas.

Os livros didáticos constituem dessa maneira “uma das formas mais poderosas de publicação da História” sendo responsáveis “pela ideia de História que impregna o senso comum de uma cultura e de um povo” (ALBIERI, 2011, p. 21).

Embora bastante populares em nosso país, fora dos muros da escola estes concorrem com outras formas de obtenção do conhecimento histórico como jornais e revistas impressos, rádio, quadrinhos, músicas, TV e todo o arsenal informativo presente na *Internet* (*blogs, sites, redes sociais, dentre outros*).

Justamente por direcionar-se para públicos diversos com roupagens variadas, os principais objetivos desse modo de ensinar a História são ultrapassar os muros das universidades, tornando os saberes históricos acessíveis a um maior número de pessoas, sem, entretanto, despi-la do seu caráter científico e transformar o conhecimento histórico em um saber moldado coletivamente através das contribuições resultantes das experiências dos indivíduos.

Isso implica dizer que não se busca a disseminação de **quaisquer** conhecimentos históricos, mas daqueles que possuam um crivo metodológico e ainda, que não sejam recepcionados de forma passiva, mas sim, de maneira consciente, reflexiva e **participativa**.

Nesse contexto, o papel dos profissionais de História é auxiliar nesse processo de correção, porque “ele, mais do que ninguém, estaria ciente do papel fundamental do intérprete no tratamento das ‘fontes’ – documentos, objetos, depoimentos e tantas outras formas em que pode se apresentar a evidência histórica” (ALBIERI, 2011, p. 22).

Aqui, tal como já ocorre com o conhecimento histórico produzido academicamente, existe a subjetividade do historiador, portanto, também o processo de filtragem carrega o que a autora nomeia como “marcas da interpretação”. Desse modo, esta propõe que a melhor avaliação a ser feita é no formato de debate público.

Infelizmente, não é o que tem acontecido na prática. No Brasil, de modo predominante, a historiografia continua sendo produzida e compartilhada por um grupo especializado, à

margem do grande público, o que propiciou que outros profissionais como jornalistas, cineastas, escritores, dentre outros, ocupassem as lacunas dos historiadores ao ofertarem narrativas mais atraentes e próximas da coletividade.

Sara Albieri (2011) acredita que o motivo disso é a conotação pejorativa que o termo “divulgação” teria entre as Ciências Humanas, na medida em que, as Ciências Naturais e Exatas há muito já são familiarizadas com a difusão de informações científicas. Nessa esteira, o cientista é ao mesmo tempo um estudioso e um propagador dos dados construídos entre o público não especializado disponibilizando ao mesmo tempo “uma produção de bom nível, legível e acessível [...] perfeitamente adequada ao território intermediário entre a cultura comum e aquela especializada, produzida na Academia”. (ALBIERI, 2011, p. 23).

Nas Ciências Humanas por seu turno, o uso da linguagem comum conduz a uma falsa conclusão de que os conhecimentos formulados não precisam de mediação ao serem transmitidos. Disso resulta uma deficiência nessa interlocução entre a Academia e o público em geral quanto à historiografia, o que gera preconceitos não só para o leigo que se interessa por História, como para o historiador, que visa ao rompimento dessa barreira, consoante aponta Albieri (2011, p. 24):

Esses desvios de compreensão propiciam novos equívocos quando se trata do trabalho de divulgação ou de publicação. Não há clareza quanto a fronteiras ou vias para o tratamento epistêmico dessa produção. Aquele que desejar apoio acadêmico para a divulgação do conhecimento terá, muitas vezes, que improvisar os meios para garimpar suas informações. Inversamente, se um membro da Academia se prestar a esse auxílio ou resolver dedicar-se pessoalmente a atividades de publicação, terá que enfrentar os comentários depreciativos dos colegas. Trata-se de uma manifestação de poder disciplinar mal dirigida, justamente pela ausência de clareza quanto à natureza e contornos dos saberes acadêmicos.

A autora segue em uma verdadeira denúncia ao afirmar que a única divulgação encorajada pela Academia é aquela feita em periódicos e espaços reservados à própria comunidade científica, reivindicando o respeito e o reconhecimento de outras formas de produção e divulgação do conhecimento histórico, pois tão complexo quanto produzir conhecimento especializado é torná-lo inteligível para as pessoas em geral.

Concorda-se com esta opinião, pois observou-se que, para além da dicotomia já existente na ciência histórica entre professor-pesquisador, existe um bairrismo em relação ao reconhecimento de saberes históricos produzidos fora dos limites universitários e mais: afora raras exceções, os cursos de graduação em História brasileiros não incorporaram os debates da História Pública em seus currículos.

Em maioria, possuem cunho conteudista, apartado da realidade e dos desafios enfrentados pelos docentes das escolas, sobretudo as públicas, seguindo o modelo tradicional

no qual o educador assume o papel de detentor e transmissor de conhecimentos para os alunos que serão seus “receptáculos”. As disciplinas ofertadas não contemplam a ampla gama de espaços nos quais os profissionais graduados em História podem atuar, como redes sociais, canais televisivos e radiofônicos, meios artísticos (na produção de filmes, novelas, peças de teatro), em instituições de conservação do patrimônio histórico cultural só para citar alguns.

Devido ao objeto desta pesquisa, vamos nos concentrar na relação entre educadores e profissionais da História com as redes sociais, visto que o *YouTube* não se trata somente de uma plataforma de produção e compartilhamento de vídeos, mas de um espaço de interação e debates de ideias entre as pessoas.

Por conta do momento de produção desse trabalho, é forçoso comentarmos acerca de realidades distintas: o ensino de História antes e durante a pandemia de Covid-19. Esta foi assim classificada, devido às proporções que alcançou, pois espalhou-se por todos os pontos do planeta, matando milhões de pessoas em todo o mundo. Tal moléstia forçou a adoção de protocolos de segurança buscando evitar a propagação pelo Corona vírus e o consequente contágio dos cidadãos.

Essas medidas envolveram principalmente o isolamento social, buscando-se evitar o contato físico e reduzir as oportunidades de contaminação. Assim, muitas atividades foram paralisadas, outras passaram a ser desenvolvidas sob condições específicas. No que compete ao campo educacional, no Brasil, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, na maior parte do país, quando o surto começou a crescer em nossas terras.

Após algum tempo, devido à imprevisibilidade sobre o final dos contágios e mortes e da instabilidade gerada em todos os setores, passou-se a pensar em formas de retomada do processo de ensino-aprendizagem de um modo seguro para as comunidades escolares e a solução encontrada foi a adoção do ensino remoto.

O ensino remoto difere-se do Ensino à distância (EAD). O primeiro trata-se de uma modalidade de ensino na qual o aluno acessa uma plataforma ou ferramenta própria de estudos (*Google classroom, Google meet, Zoom*, dentre outras) de forma concomitante ao professor, seguindo os dias e horários de sua grade curricular presencial. Além disso, o ensino remoto normalmente é aplicado de forma temporária e suplementar ao ensino presencial ou na impossibilidade deste, como foi o caso da pandemia de Covid-19.

No caso do EAD tem-se um modelo de ensino pensado e sistematizado para o longo prazo, ou seja, todo o processo de ensino-aprendizagem é idealizado para ser acompanhado pelo aluno de forma não presencial e, nesse caso, as aulas são gravadas, ou seja, assíncronas,

possibilitando ao estudante que este acesse os conteúdos de acordo com a sua rotina, de maneira mais flexibilizada.

Essa modalidade de ensino já vem sendo implementada no Brasil com sucesso há décadas, fato evidenciado pelo número crescente de cursos que a incluem e tem como público principalmente as pessoas que precisam conciliar estudos e trabalho. Um ponto de aproximação entre essas categorias de ensino são as ferramentas utilizadas, as quais tem sido principalmente as digitais, sobretudo por conta de suas vantagens.

O ensino remoto vigorou no biênio 2020-2021, sendo que em grande parte do país, o sistema híbrido o substituiu em agosto do ano passado. Vale dizer que o ensino híbrido implica na mescla de aulas presenciais com aulas remotas. Assinala-se que todo o processo desta pesquisa foi alterado devido à conjuntura exposta.

Ademais, ao longo dos levantamentos de materiais, houve a identificação com muitas das narrativas de educadores presentes nos documentos, inclusive quanto ao processo de reformulação da pesquisadora enquanto profissional para adaptar-se às novas demandas educacionais exigidas pela situação.

Dentre elas destaco a falta de formação adequada para lidar com as mídias digitais, as dificuldades de acessibilidade do alunado não só pela falta de prática com ferramentas educacionais como pelo próprio acesso à *Internet* e dispositivos informáticos, a desmotivação dos estudantes e sua conseqüente evasão escolar, a falta de políticas públicas eficazes e rápidas para o provimento dos recursos tecnológicos necessários a docentes e discentes, bem como de orientações pedagógicas unificadas, assim como outras que mencionaremos ao longo da discussão.

De início, destaca-se que os problemas que serão analisados a seguir já existiam na educação brasileira, anteriormente à pandemia de Covid-19, porém foram acentuados exponencialmente após a mesma.

A primeira questão remonta à formação dos professores de História. Os cursos de graduação, pelo país afora, possuem bastante similaridades em suas grades curriculares, as quais são, via de regra, tradicionais, eurocentristas e permanecem inalteradas mesmo diante das novas discussões historiográficas, reservando a maior parte de sua carga horária para disciplinas tradicionais e ligadas à História europeia, reservando pouco espaço para a História nacional, conforme ilustra Bentivoglio (2017, on-line):

Acompanhando as exigências legais, verifica-se que os currículos brasileiros de licenciatura em História possuem uma carga horária total aproximadamente de 3.000 horas (o mínimo exigido é 2.800), que são assim distribuídas: destas, 400 horas correspondem aos estágios supervisionados e 200 horas são atividades

complementares, da carga horária restante, 20% (cerca de 480 horas) fica a cargo das disciplinas pedagógicas e 10% (cerca de 240 horas) são disciplinas eletivas ou optativas. Assim, restam cerca de 60% da carga horária que grade seriam compostos pelas disciplinas obrigatórias, ou seja, essenciais à formação em História. Com essa distribuição, mais geral, os currículos de História costumam ter de 5 a 8 disciplinas pedagógicas, de 4 a 6 disciplinas optativas e mais ou menos 20 disciplinas obrigatórias. A natureza dessas disciplinas obrigatórias não é instituída por lei, não há uma regra geral observável, reservando espaço considerável de autonomia. Contudo, a força do tradicionalismo tem preservado nomenclaturas, ementas e conteúdos sem que se faça sobre eles nenhuma reflexão. Justifica-se, inclusive, a adoção de nomes e conteúdos semelhantes de disciplinas por seu uso contumaz em universidades do Brasil e do exterior, ao longo do tempo, ou ainda, para se manter uma equivalência. Por si só, a preservação de uma grade tradicional bastante similar às grades existentes desde o início do século XX, revela que tradicionalismos, ingerências e determinações de ordem externa (disciplinas consagradas, matriz europeia e as determinações do MEC) têm tido maior peso em nossas escolhas e decisões que a escolha motivada por debates e reorientações surgidos internamente.

Para além dos tradicionalismos que mesmo após anos de debates não caíram por terra e restringem as novidades aos meios acadêmicos, há ainda o problema do pouco ou nenhum espaço reservado nos currículos de graduação em áreas de licenciatura para o uso de tecnologias e sua aplicação na prática docente pelos futuros educadores. O espaço destinado às disciplinas pedagógicas é reduzido e tampouco tem-se um cuidado com a preparação dos graduandos com o manejo das ferramentas digitais, segundo ratificado pela fala de Arruda; Mill (2021, p. 8) a qual revela que:

foi possível detectar que os cursos de licenciatura, diretamente relacionados à formação do professor da educação básica, pouco abordam acerca da tecnologia digital nos currículos de formação. Mesmo como temática específica, foi possível detectar que as áreas de formação com maior atenção à tecnologia não chegavam a 2% do currículo total.

A questão é delicada pois, se os futuros educadores não são familiarizados e orientados quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), terão dificuldades em introduzi-las quando estiverem em sala de aula. Isso causa um duplo prejuízo: para o professor, a dificuldade de utilizar essas ferramentas enquanto recurso para enriquecer suas aulas e favorecer o aprendizado dos discentes e, para os estudantes, a defasagem de um ensino divorciado da realidade, em um mundo digital onde praticamente todas as atividades passaram a ser informatizadas.

Com efeito, grande parte dos professores brasileiros não recebe a formação adequada para lidar com a imensa gama de ferramentas digitais. Os anos de 2020 a 2022, período em que o mundo tem vivenciado a pandemia de Covid-19 evidenciaram esse fato, além do despreparo do país no sentido de proporcionar um ensino de qualidade durante o lapso temporal no qual vigoraram os ensinamentos remoto e híbrido.

A professora Elizabeth Bianconcini de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) avaliou que os professores carecem de capacitação para o uso de tecnologias educacionais, deixando claro que essas “**não estavam incorporadas no currículo dos cursos, inclusive nos de licenciatura**. ‘Essa integração transversal no currículo não acontecia’” (informação verbal, ALMEIDA apud COSTA, 2020, on-line, grifo nosso).²

Sabe-se que a desigualdade social que dificulta a acessibilidade ao mundo digital por parte considerável dos brasileiros é outro fator a ser considerado, mas não se pode olvidar que, durante o período apontado, muitos educadores tiveram que aprender a utilizar as TDICs, por conta própria, consoante ilustrado pelos depoimentos dos professores de várias partes do país, transcritos a seguir:

Vale dizer que para o grupo (M), mesmo mantendo contato com o alunado pelo *WhatsApp*, não tivemos nenhuma informação em relação ao uso remoto, precisei fazer pesquisas e curso online para ampliar meus conhecimentos dentro da área que trabalho. Já a (E) “a primeira adaptação foi conciliar ambiente de trabalho com o familiar, a privacidade foi invadida. De repente minha casa tornou-se ambiente de trabalho, depois veio adaptação ao uso de ferramentas tecnológicas e o fato de dar aulas com alunos ‘ausentes’, a frieza de uma aula online sem interação presencial. Tudo aconteceu repentinamente e sem que estivéssemos preparados”. A (P) com certeza todo o corpo docente teve que adaptar-se ou reinventar e buscar novas metodologias para continuar o trabalho, onde não tivemos nenhum treinamento para tal. (SANTOS; NASCIMENTO JÚNIOR, 2020, p. 9).

O professor, por não ter sido preparado e não ter sido imerso no meio digital ainda no seu processo formativo, não conseguiu levar ainda para a escola, com toda a carga, o uso dessa tecnologia a favor do processo de ensino-aprendizagem. (SALLIT, 2020, on-line).

"Somos analfabetos digitais", afirma Katia Araújo, professora da rede municipal de Campo Grande (MS). "Você só percebe que não sabe quando precisa usar a ferramenta". (OLIVEIRA, 2020, on-line).

Pesquisas estatísticas implementadas durante a pandemia por diversas entidades educacionais, confirmam esses depoimentos. Levantamentos feitos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) entre 8 e 30 de junho de 2020 com 15.654 docentes de todo o Brasil, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de ensino

² Opinião proferida por Elizabeth Bianconcini de Almeida, professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na Conferência “Formação de professores para a era da informação e das tecnologias digitais” realizada em 4 de novembro de 2020, durante a 72ª Reunião Anual da SBPC, disponível na página de notícias da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência (SBPC) de 05 nov. 2020 através do endereço: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/pandemia-escancara-falta-de-preparo-tecnologico-de-professores-diz-especialista/>. Acesso em: 15 maio 2022.

apontaram que 89% deles não tinha nenhuma experiência prévia em ministrar aulas remotas e naquele momento, 42% ainda não haviam recebido qualquer treinamento, aprendendo a lidar com as tecnologias necessárias ao desenvolvimento das aulas no ensino remoto, por conta própria e 21% consideravam difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais (OLIVEIRA, 2020, on-line).

Por seu turno, os dados da pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” realizada pelo Instituto Península nesse período, registraram percentuais semelhantes, com a averiguação de que “mais de 88% dos docentes nunca tinham realizado uma aula à distância antes da pandemia [...] 83% dos professores brasileiros ainda se sentem despreparados para o ensino à distância” (ARRUDA; SILVA; BEZERRA, 2020, p. 5).

Chama-se atenção para o fato de que, no período mais crítico da pandemia, o número de professores sem formação e/ou informações suficientes para lidarem com ferramentas educacionais digitais já era alto, quando isso tratava-se de uma necessidade premente. Imagine-se, então, no período anterior à pandemia.

Alguns estudos apontam que antes de 2020, já tínhamos um uso muito restrito das TDICs nas escolas brasileiras, especialmente por conta da ausência de investimentos e políticas governamentais na área, falta de formação dos docentes e falta de acessibilidade tanto dos educandos quanto dos educadores. Branco *et al* (2020, p. 5) organizaram e avaliaram dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca de recursos e infraestrutura das escolas, o qual reproduz-se abaixo:

Tabela 1 - Recursos disponíveis nas escolas segundo dependência administrativa – Brasil - 2019

Recurso	Federal (%)		Estadual (%)		Municipal (%)		Privada (%)	
	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Fund.	Ensino Médio
Biblioteca ou sala de leitura	100,0	98,8	81,4	86,9	41,4	78,2	80,5	90,8
Laboratório de Ciências	95,7	87,0	26,2	40,9	3,6	30,9	28,3	62,4
Quadra de esportes	95,7	77,5	66,7	73,1	31,4	72,9	59,9	83,7
Instrumentos musicais	87,2	50,7	30,5	33,7	17,1	31,4	29,4	35,9
Lousa digital	46,8	44,4	26,0	28,4	8,8	17,0	12,5	25,3
Projetor multimídia	91,5	96,8	79,9	83,1	52,9	76,1	70,6	85,8
Computador de mesa para alunos	89,4	93,3	75,4	78,7	34,3	61,7	59,0	75,8
Computador portátil para alunos	51,1	44,9	33,5	38,5	20,4	35,1	41,2	49,2
Tablet para alunos	34,0	25,8	13,4	15,4	5,7	7,4	24,5	30,7
Internet para uso administrativo	100,0	97,8	85,1	88,3	58,2	82,4	88,4	89,6
Internet para ensino e aprendizagem	80,9	86,2	64,0	65,8	29,6	52,7	57,4	72,3

Fonte: Elaborado por BRANCO *et al* (2020) com base nos dados do INEP (2020)

Este demonstra grande deficiência de recursos tecnológicos nas escolas no ano anterior à pandemia, sobretudo nas escolas da rede pública municipal e até de itens básicos no processo de ensino-aprendizagem, como bibliotecas e salas de leitura.

Adentra-se aqui, na segunda problemática verificada, a qual diz respeito às políticas públicas para a Educação. O momento excepcional aprofundou e descortinou as desigualdades sociais no nosso país, em especial nas escolas. Houve uma ausência de uniformidade nos modelos de ensino remoto adotados por cada estado durante a pandemia, bem como uma falta de orientação quanto às ações a serem desenvolvidas no período.

Isto porque na maioria dos estados, embora tenham sido publicadas portarias e outros documentos com diretrizes de como seriam conduzidos os processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia, estes não foram devidamente explicados para os docentes e as formações continuadas para orientação quanto à utilização das ferramentas educacionais digitais ocorreu **após a implantação do ensino remoto**, ou seja, nem professores nem estudantes tiveram um preparo para a implantação dessa modalidade de ensino.

Ao problema da falta de acessibilidade, somou-se a questão da adaptabilidade, que acabou ocorrendo de forma autônoma, na qual cada professor individualmente, ou com o auxílio de colegas, buscou os conhecimentos necessários para tentar se enquadrar às exigências de um ensino “virtualizado”, segundo informado por Sallit (2020, on-line) ao descrever redes de apoio e mentoria feita por professores para professores:

A pesquisa do Instituto Península ainda mostra que, durante a pandemia, 57% dos professores buscaram cursos de formação para utilizar ambientes e recursos virtuais de ensino e aprendizagem. Além disso, 53% dos docentes procuraram tutoriais e dicas existentes na internet para tentar se adaptar às ferramentas nos últimos meses.

Por isso, iniciativas de mentoria se popularizaram entre educadores que querem entender os recursos e aprender novas habilidades. Uma dessas iniciativas é o Papo de Profes, rede que se propõe a conectar e capacitar professores de Idiomas, nas áreas de metodologia e didática.

"Para preencher o *gap* entre o que esse professor não aprende na faculdade e é exigido dele na vida real, a gente criou o Papo de Profes", explica a idealizadora Daniele Pechi, jornalista e professora de Idiomas formada em Letras com habilitação em Português e Alemão na Universidade de São Paulo (USP). "Além da gente fazer isso, nós temos na nossa proposta construir uma comunidade de professores que se ajudam, que estão em contato e se apoiam o tempo todo", completa Daniele.

O Relatório Anual de 2020 produzido pelo Todos pela Educação³ destacou a má gestão dos recursos direcionados à educação e a ausência de liderança justamente dentro do órgão

³ O Todos Pela Educação, segundo informado em seu site, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e sem nenhum financiamento e ingerência governamental ou partidária fundada em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresenta-se enquanto entidade independente, plural e autônoma com a missão declarada de “contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil” e tem atualmente como gestores Priscila Cruz (presidente-executiva) e Olavo Nogueira Filho (diretor-executivo). Dados disponíveis em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#>. Acesso em: 15 maio 2022.

responsável por traçar as diretrizes do ensino no país, o Ministério da Educação (MEC), o qual vem passando por um verdadeiro esvaziamento de profissionais nos últimos dois anos, como pode ser constatado pelos dados colacionados abaixo:

Segundo o 6º Relatório Bimestral da Execução Orçamentária do MEC, publicação lançada este mês pelo Todos Pela Educação, a pasta encerrou o exercício de 2020 com a menor dotação desde 2011, R\$ 143,3 bilhões. Outros números demonstram a falta de priorização da Educação Básica da atual gestão, confirmado pelos cortes no orçamento do MEC e pelo insuficiente apoio técnico e financeiro destinado ao combate à pandemia ao longo do ano: a Educação Básica encerrou 2020 com R\$ 42,8 bilhões de dotação, 10,2% menor em comparação ao ano anterior, e R\$ 32,5 bilhões em despesas pagas. Após 12 meses, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) consumiu apenas 63% do seu limite de empenho e 77% do limite de pagamento das despesas discricionárias, evidências da baixa execução e dos problemas de gestão que cercam a pasta. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, on-line).

A falta de uma homogeneidade quanto às estratégias educacionais adotadas por cada unidade federativa durante a pandemia, gerou uma variedade de procedimentos, fazendo com que cada escola adotasse metodologias diferentes. Essas variações, muitas vezes, foram frutos diretos das necessidades de adaptação aos contextos sociais e disparidades do país.

Entretanto, as medidas mais utilizadas foram o ensino *on line* através de ferramentas educacionais como o *Google Classroom* e/ou plataformas parecidas, nas quais os professores postavam atividades e materiais de estudo como textos, vídeos, *slides*, dentre outros; a proposição de atividades e o esclarecimento de dúvidas através de redes sociais em grupos de *WhatsApp*, *facebook* e *e-mails*; as aulas síncronas por meio de ferramentas como o *Google Meet* e o *Zoom*; a transmissão de aulas pelos canais de TV e rádio; e, por fim, em boa parte do Brasil, na qual os estudantes tinham dificuldade de acesso ou mesmo nenhum acesso à *Internet*, a solução encontrada foi a impressão de atividades na escola, disponibilizadas para os alunos que as devolviam após resolvidas.

Em algumas localidades, mais de uma dessas providências foram aplicadas simultaneamente. Vale dizer que devido à condição de vulnerabilidade a qual foi exposta grande parte do alunado pelo desemprego e/ou paralização de atividades econômicas realizadas pelos pais, muitas escolas preocuparam-se em continuar fornecendo alimentação às famílias como meio de remediar a interrupção no fornecimento da merenda escolar ocorrida no ensino presencial.

Muitas escolas realizaram também esforços incansáveis na busca ativa por alunos que, desmotivados pelas condições adversas, abandonaram as atividades escolares. Grande parte dessas ações ocorreu por iniciativa da própria comunidade escolar, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Organizações Cívicas.

Esses dados foram divulgados pelo INEP como resultado de levantamento aplicado entre fevereiro e maio de 2021, com a 2ª etapa do Censo Escolar 2020 e abrangendo 94% das escolas de Educação Básica, assim descritos no *site* do Ministério da Educação:

Alunos – A comunicação direta entre aluno e professor (e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagem) foi a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico junto aos estudantes. Em seguida, está o uso desses canais de comunicação com a escola. Depois, vêm a disponibilização de equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones aos estudantes; e o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio.

No que diz respeito às estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola desponta entre as mais utilizadas. Em seguida, está a oferta de materiais de ensino-aprendizagem na internet, seguida de avaliações e testes realizados, remotamente, pela internet, ou com material físico. Atendimento virtual ou presencial escalonado e suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis foram outras medidas adotadas.

Aulas síncronas - Quando se trata da realização de aulas ao vivo (síncronas), verifica-se que 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das municipais implementaram a estratégia. Em 2.142 cidades, nenhuma das escolas municipais adotou essa medida. Por outro lado, em 592 cidades, todas as escolas da rede municipal fizeram o uso desse meio.

[...]

Além disso, 21,9% das escolas privadas retornaram às aulas com a realização concomitante de atividades presenciais e não presenciais, o chamado ensino híbrido. A estratégia também foi recomendada pelo CNE. Na rede pública, 4% das escolas adotaram essa medida. (INEP, 2022, on-line)

O terceiro obstáculo observado com mais intensidade durante a pandemia foi a dificuldade de acessibilidade, tanto de docentes quanto dos discentes. É grande o percentual de brasileiros que possui *Internet* de baixa qualidade, assim como daqueles que não dispõem de nenhum acesso à rede mundial de computadores. Mesmo com o fornecimento de *chips* e outros dispositivos de acesso em algumas localidades, o problema está longe de ser superado.

Pesquisas sobre esse quesito comprovam as desigualdades regionais e também aquelas relativas aos centros urbanos e as zonas rurais pelo Brasil afora.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PENAD Contínua) referente ao quarto trimestre de 2018, mostram o percentual de acesso dos domicílios brasileiros à TIC. Embora que, de 2017 para 2018, o percentual de utilização da *internet* nos domicílios subiu de 74,9% para 79,1%, evidencia-se que em mais de 20,0% dos domicílios não havia acesso. No meio rural a situação era ainda mais crítica, no mesmo período, o índice passou de 41,0% para 49,2%. De acordo com a pesquisa, o rendimento médio *per capita*, dos moradores que utilizavam *internet* era quase o dobro do rendimento dos que não utilizavam (IBGE, 2020a).

[...]

fica evidente que há uma intrínseca relação entre o rendimento médio e o acesso à *internet*, o que se infere que as diferentes condições sociais em que a população vive é um dos fatores determinantes para o acesso à tecnologia, como a *internet*.

Com relação ao percentual de domicílios, nas Grandes Regiões do Brasil, o Gráfico 2 evidencia que há uma grande diferença ao acesso à rede, assim como entre o meio rural e a zona urbana. (BRANCO *et al*, 2020, p. 3).

Além das três problemáticas apontadas aqui, frisa-se ainda, a própria dificuldade dos discentes e de seus responsáveis em utilizar as ferramentas educacionais digitais. Pôde-se perceber que os jovens, mesmo fazendo amplo emprego da *Internet*, o fazem com vistas ao entretenimento em suas mais diversas formas, como participação em redes sociais, assistência de filmes, vídeos e séries, oitiva de músicas, dentre outras e não para atividades escolares.

Assim, não só muitos educadores, mas também estudantes e pais viram-se perdidos e desorientados diante das ferramentas utilizadas durante o ensino remoto.

Todos os fatores apontados quanto a esse tópico são graves e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais dentro da escola, criando uma separação entre os incluídos e os excluídos do universo da aprendizagem digital.

Como consequência do primeiro ponto exposto, se não temos uma formação de profissionais da História que abranja o mundo digital, isso compromete não só a diversidade no ensino de História, mas também a própria propagação do conhecimento histórico fora dos meios institucionais.

Portanto, a introdução do manejo das TDICs, ainda durante a graduação, contribui para a difusão dos saberes históricos em todas as acepções abarcadas pela História Pública, daí a importância de sua inclusão nos currículos.

Isto porque, adotando-se uma visão mais ampla, essa área acaba por contemplar todos os profissionais da História, especialmente os professores, pois, passa praticamente despercebido que, os estudantes em escolarização constituem também um público a ser atraído para compartilhar a produção do conhecimento histórico e transformarem-se em agentes do seu processo de aprendizagem.

Essa constitui uma das essências da História Pública, qual seja, a construção do saber através de uma cultura participativa, onde os sujeitos históricos colaboram na construção das narrativas e de sua formação identitária, desenvolvendo cada vez mais sua consciência histórica.

Por essa razão, nos alinhamos ao pensamento de Albieri (2011, p. 25) sugerindo que “deveríamos nos empenhar pelo reconhecimento das formas de publicação histórica como formas que podem perfeitamente emanar da Academia ou andar de mãos dadas com a historiografia acadêmica. Não é preciso que seja uma relação hostil e conflitante”.

Zahavi (2011, p. 62) expõe um programa de História Pública com os pontos que acredita serem essenciais para uma boa formação na área, preparando efetivamente os estudantes para o trato com o público, assim esquematizado:

1. Um curso introdutório fundamental - Introdução à história pública -, idealmente, um panorama do alcance da história pública;
2. Uma série de cursos introdutórios mais específicos, como: Leituras em história local e regional, Leituras em história pública global e comparativa, Leituras em história de políticas públicas, Introdução à história digital;
3. Cursos acadêmicos centrados em períodos ou temas mais relevantes para os objetivos de pesquisa pretendidos pelo estudante, em termos de região, período histórico e tema;
4. Cursos técnicos e profissionalizantes (com base nos objetivos do estudante e nas áreas de especialidade do programa);
5. Oportunidades de estágio (vinculados, preferencialmente, a um projeto na área de concentração pretendida pelo estudante);
6. Uma dissertação/projeto final (opcional ou obrigatório).

Acrescente-se a esse conjunto de habilidades, o que Carvalho (2016) chama de “atitude de presença” para os historiadores públicos que lançarem-se ao desafio de atuar na *Internet*, que corresponde ao domínio da linguagem recorrente nas redes sociais, somado ao carisma e outras qualidades que lhes confirmam visibilidade e singularidade perante outros tantos produtores de conteúdos, para, dessa forma, atrair o engajamento dos usuários. Assim,

O historiador público deve, para tal, dominar a linguagem das redes sociais – desde a composição do conteúdo até o discernimento de perfis de comportamento e demanda dos usuários, passando por elementos tão diversos quanto fundamentais para quem se debruça sobre esse universo, tais como *design*, monitoramento e estratégias de divulgação. A “atitude de presença” é, antes de tudo, fazer-se visível, posicionar-se na *timeline* dos usuários (CARVALHO, 2016, p. 45).

O autor citado possui autoridade para aconselhar sobre essa forma de atuação baseada em sua própria experiência de sucesso, o “Café História”, projeto que é hoje uma referência em História Pública nas redes sociais, ao promover com êxito a “autoridade compartilhada”. A “atitude de presença” é essencial para que o historiador público consiga concretizar a mediação dos conhecimentos históricos lançados ao grande público, consoante alerta Noiret (2015, p. 37) ao asseverar que

[...] a ausência de um conhecimento real da rede por parte dos historiadores acadêmicos poderia ter como consequência infausta a possibilidade de não contar com a sua capacidade profissional no que se refere à “filtragem” dos discursos de cada um na rede. Desse modo, teríamos à nossa volta formas de narração do passado elaboradas sem o devido distanciamento ou atenção crítica”.

Outras problemáticas que podem ser inclusas nesses cursos envolvem ainda a transposição de uma ciência alicerçada na materialidade para uma ciência arrimada na virtualidade e a proposição de temas e pesquisas voltados para temas transnacionais e comparativos, a exemplo de guerras, meio ambiente, relações raciais, migrações, relações de trabalho, etc., porquanto “a história pública se ancora em um campo interdisciplinar, com uma pluralidade de vozes, saberes, técnicas e reflexões teóricas. Não pertence ou é institucionalizada apenas na História, ainda que tenha na disciplina sua essência”. (FRAZÃO, 2016, p. 376).

O primeiro ponto trata-se de uma necessidade imperativa, haja vista os avanços tecnológicos que ocorrem de maneira cada vez mais rápida, acarretando o crescimento da demanda de conteúdos abarcados por esse campo. Quanto ao segundo, uma história “comparativa” fornece oportunidades únicas de compreender como diferentes coletividades relacionam-se com seu passado.

Todavia, a História Pública não deve ser vista apenas do ponto de vista da propagação de saberes históricos para além dos meios acadêmicos, mas além disso, ser encarada como um instrumento de democratização do conhecimento, tanto em sua produção, quanto em seu acesso. Essa relação entre academia e sociedade é uma via de mão dupla, pois, a partir da participação social na construção dos saberes históricos, também os profissionais dessa ciência poderão ter acesso a documentos e dados individuais, consoante ilustram Almeida; Rovai (2013, p. 7):

As necessidades e os interesses de uma comunidade podem inspirar projetos envolvendo membros da coletividade, leigos e pesquisadores acadêmicos em colaboração. A sensibilidade para perceber e utilizar os arquivos pessoais, os interesses e as necessidades de um grupo pode dar origem a uma pesquisa sobre as relações entre a história, o imaginário coletivo e a sua recepção, além da valorização da história e da memória como mecanismo de preservação de uma cultura.

Isso significa tanto uma nova forma de fazer ciência, quanto inovações nas formas de ensinar e aprender. A História Pública possui, dessa forma, grande repercussão no universo escolar, considerando-se que com os avanços tecnológicos e o advento da *cybercultura*, a escola e, por conseguinte, o professor, deixaram de ser os detentores únicos das informações. Agora os estudantes estão em contato permanente com outras fontes de obtenção dos saberes históricos, frutos de seu convívio social e, sob tais circunstâncias,

[...] se levarmos em conta o contato com o passado que ocorre cotidianamente, então poderíamos pensar que durante sua vida o sujeito incorpora referências históricas que, conseqüentemente, virão a influenciar seus modos de viver e se representar no mundo. (MOREIRA, 2017, p. 85).

Parte desse processo implica na inclusão da História no mundo digital, o que já vem sendo implantado através da criação de exposições em museus virtuais e interativos, digitalização de dados e fontes históricas e o uso da *Internet* nas próprias pesquisas historiográficas. Entretanto, ainda é preciso avançar bastante, principalmente **no campo pedagógico**.

Isso não significa proporcionar apenas os meios materiais, introduzindo recursos tecnológicos como computadores, *data-shows*, lousas interativas, dentre outros em sala de aula. De antemão, se faz necessária uma mudança de mentalidade quanto ao processo de ensino-aprendizagem pelos principais integrantes dessa relação: professores e alunos.

Outra mudança diz respeito às competências e às habilidades objetivadas diante dessas transformações, a fim de que os jovens em escolarização estejam devidamente preparados para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para a vida. Com a facilidade cada vez maior de acesso aos dados, o grande diferencial passa a ser selecionar, avaliar e transformar esses dados em conhecimento aplicável aos problemas práticos. Por essa ótica, “nas instituições educativas, portanto, há o aprimoramento do sujeito em sua relação com o mundo social e cultural”. (BELUSSO; PERUCHIN, 2018, p. 5). A educação histórica deve então, priorizar o desenvolvimento da análise, da reflexão e da criticidade dos estudantes, em detrimento do mero acúmulo de conteúdos.

Sobre o tema, Harari (2018) e Lévy (1999) convergem quanto à defasagem dos currículos em voga para os futuros profissionais do amanhã, por conta da velocidade das transformações. Ambos temem que o ensino direcionado para as atuais gerações nas escolas não correspondam às habilidades necessárias no futuro, preocupação também expressada por Lévy (1999, p. 144):

Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.

Essa apreensão é comungada por boa parte daqueles que estão inseridos no meio educacional. De fato, a realidade tem ratificado um hiato entre o sistema educacional vigente e as finalidades que este se propõe a alcançar, especialmente quanto ao exercício da cidadania. O que se percebe é uma descrença em relação às instituições democráticas e ao exercício da política. Os estudantes e a sociedade em geral, não se sentem representados pelas instituições tradicionais.

Esse ceticismo resvala também na escola, a qual passa, a ser crescentemente questionada em sua missão angular de formar cidadãos e qualificá-los para o trabalho e vem tendo sua influência diminuída na vida dos estudantes, conforme avaliam Bovo; Pinheiro (2019, p. 114) nos termos seguintes:

Se tomarmos os objetivos estabelecidos pela LDB para a educação em seu artigo segundo, é possível questionarmos se nosso sistema educacional é realmente capaz de promover “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB n. 9.394, de 20 dez. 1996, art. 2). No quesito da cidadania, o que se percebe é a existência de um descompasso entre os modelos teóricos que sustentam a democracia liberal e o déficit de representação percebido pelos cidadãos em relação aos partidos e às instituições políticas (Rosanvallon, 2018). No campo do trabalho, não são poucos os estudos que apontam para um dado tão curioso quanto desesperador, segundo o qual se prevê que 85% das profissões que existirão em 2030 sequer foram criadas. Não por menos, professores e

a escola parecem ter cada vez menor relevância na vida de seus estudantes. Em recente pesquisa realizada pela Google sobre o uso de sua plataforma de streamings de vídeos, o YouTube, quando questionados sobre quem são as pessoas que mais influenciam suas opiniões, nenhum dos usuários da rede social mencionou a figura do docente ou de instituições de ensino.

Pierre Lévy demonstra uma perspectiva extremamente positiva sobre as relações entre educação e tecnologia. Em sua obra “Cibercultura” ele discute as possibilidades que os avanços cibernéticos podem proporcionar aos processos de ensino-aprendizagem, na construção coletiva do conhecimento e na potencialização das ciências de uma maneira sem precedentes, ilustrando esse fenômeno através de um fato histórico presente no seguinte relato:

O ponto da guinada histórica da relação com o saber situa-se sem dúvida no final do século XVIII, nesse momento de equilíbrio frágil no qual o antigo mundo disparava seus mais belos fogos enquanto as fumaças da revolução industrial começavam a mudar a cor do céu. Quando Diderot e d’Alembert publicaram sua *Encyclopédie*. Até então, um pequeno grupo de homens podia esperar dominar o conjunto dos saberes (ou ao menos dos principais) e propor aos outros o ideal desse domínio. O conhecimento ainda era totalizável, adicionável. A partir do século XX, com a ampliação do mundo, a progressiva descoberta de sua diversidade, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos, o projeto de domínio do saber por um indivíduo ou por um pequeno grupo tornou-se cada vez mais ilusório. Hoje, tornou-se evidente, tangível para todos que o conhecimento passou definitivamente para o lado intotalizável, do indominável. (LÉVY, 1999, p. 161)

Recomenda que não haja planejamento do que precisa ser aprendido com grande antecedência, por conta da mutação nos espaços de aquisição do conhecimento, agora não lineares, abertos e contingenciais, organizando-se segundo as necessidades do momento.

Desse modo, é mister que o professor se transmude em um incentivador, um mediador, gerindo os conhecimentos prévios dos alunos e/ou aqueles adquiridos fora do ambiente escolar, de modo a orientar, sanar dúvidas, apontar caminhos, em substituição ao arquétipo do fornecedor direto dos conhecimentos. As relações de aprendizagem tornam-se horizontais, com cada pessoa contribuindo através de suas experiências para a evolução do todo. Pouco a pouco a pretensão de monopólio do saber vai esvaindo-se e cedendo lugar a uma cultura participativa.

Para o filósofo, a relação dos homens com o conhecimento foi profundamente afetada pela superveniência da Informática. Enquanto em outros tempos o conhecimento foi transferido pela oralidade e pelos livros, agora vivemos uma nova era, na qual o *cyberespaço*, mundo virtual, assumiu a função de reunir e armazenar o conhecimento humano produzido. Nos idos dos anos 90 quando sua obra foi lançada, ele anteviu algo que hoje faz parte de nosso cotidiano, ao registrar que o ciberespaço viria a tornar-se o principal meio coletivo internacional de comunicação, pensamento e memória “São todos dependentes do ciberespaço e de suas ferramentas”. (LÉVY, 1999, p. 164).

O educador possui então a responsabilidade de ajudar o aluno a resignificar os conteúdos, aprimorando sua consciência histórica ao relacionar-se com os temas históricos de forma crítica e ajudando-lhe a desenvolver mais e mais a sua autonomia, aprendendo a um só tempo, com o mundo e com os diversos objetos de conhecimento.

Este autor mostra-se um grande entusiasta das TDICs. Na obra mencionada, propõe duas reformas, as quais considera fundamentais nos sistemas de educação e formação. A primeira seria a adaptação de ferramentas próprias do Ensino à Distância ao dia-a-dia educacional. Nessa esteira, o papel do educador deixaria de ser o de “fornecedor direto de conhecimentos” para o de “animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos”, funcionando assim como intermediador no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e incentivador da busca e construção dos estudantes pelo conhecimento. (LÉVY, 1999).

De fato, ferramentas como o *Google Classroom* e outras plataformas possibilitaram o compartilhamento de materiais diversificados como vídeos do *YouTube*, textos, filmes, além de propiciar a comunicação e o acompanhamento coletivo e individual dos estudantes pelo professor.

Uma das metodologias ativas – como têm sido designadas aquelas que se centram em uma maior autonomia do educando – abordada por Lévy é a chamada “sala de aula invertida”. Esta emergiu de uma experiência de dois professores norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, transformada em livro em 2012, *Flip Your Classroom: Reach every student in every class day* (“Inverta sua sala de aula: alcance todos os alunos em todos os dias de aula”, em tradução livre).

Em poucas palavras esta consiste, em reverter a ordem que tradicionalmente é utilizada nas escolas. Aqui, os materiais de estudo e atividades são repassados aos alunos previamente às aulas presenciais, as quais servirão para momentos de tutoria, como solução de dúvidas, socialização de pesquisas e troca de conhecimentos.

Outra mudança sugerida e o ponto de encontro entre o pensamento do autor e esta pesquisa consistiria na orientação dos jovens em escolarização quanto ao gerenciamento do conjunto de saberes adquirido a partir de suas experiências, seja através dos meios institucionais de transmissão do conhecimento, ou fora destes. (LÉVY, 1999).

Afirma-se que essa proposta se casa perfeitamente com os objetivos deste trabalho, porquanto intende-se justamente valorizar os conhecimentos dos estudantes adquiridos por meio dos vídeos da plataforma *Youtube*, buscando porém, que os saberes adquiridos dessa forma passem por um processo de reflexão e de crítica, a partir da mediação docente, ou, em

outras palavras, que os conteúdos históricos captados nessa rede social sejam trazidos para a sala de aula para serem questionados, debatidos e ressignificados.

Sobreleva-se que as TDICs se afinam com as propostas de expansão dos conhecimentos históricos para além de um grupo de especialistas das universidades e com a edificação de saberes participativos e reflexivos se recepcionados de forma criteriosa. Não obstante todo esse potencial, tratam-se de meios, que só serão hábeis a alcançar seus fins se o uso que delas se fizer for consciente e adequado a cada realidade. A fim de evitar o perigo de sua supervalorização ou o seu demérito, o ideal é que cada educador busque aprimorar sua formação, atualizando-se quanto a essas novas ferramentas.

Bovo; Pinheiro (2019) defendem em seu artigo “História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de História” a incorporação conceitual da História Pública aos métodos de ensino-aprendizagem históricos, visando à produção de conteúdos para as redes sociais.

Na percepção desses autores, esse poderia ser um dos caminhos aptos a diminuir o abismo entre o universo escolar e o universo dos alunos (BOVO; PINHEIRO, 2019), pensamento que comungamos pela nossa própria prática docente. Nessa altura, abre-se um parêntese para relatar uma experiência pessoal.

Ao ministrar aulas, no transcurso dos anos, notei que os alunos se valem cada vez mais de conhecimentos obtidos por meio da Grande Rede, não só ao confeccionarem seus trabalhos, recorrendo a *sites*, como ao estudarem e revisarem os conteúdos. Pelos seus relatos, percebi um uso recorrente do *YouTube* enquanto fonte de pesquisa, mas sobretudo de fixação dos temas históricos em estudo nas aulas, o que chamou minha atenção para o objeto desse trabalho.

Essa percepção é confirmada por dados estatísticos que mostram a popularidade da *Internet* e mais particularmente das redes sociais. Esses dados foram assim apresentados por Carvalho (2016, p. 40):

Os brasileiros, vale observar, destacam-se nas redes sociais. A pesquisa “Futuro Digital em Foco Brasil 2015”, divulgada pela consultoria *comScore*, mostrou que os brasileiros são os que mais passam tempo em redes sociais no mundo: 650 horas por mês.⁷ De acordo com a pesquisa *TIC Kids Online* Brasil 2013, 79% dos usuários de Internet entre 9 e 17 anos possuem perfil em redes sociais.

Ao fazer as análises dos canais de História escolhidos, observou-se os comentários dos vídeos selecionados. Grande parte deles vinha de adolescentes do Ensino Fundamental II e teciam elogios ao material dos *Youtubers* e muitos deles traçavam comparações com os “professores da escola”, preterindo as aulas dos últimos, mesmo quando não havia nenhum recurso específico, informação nova acerca dos assuntos abordados ou mesmo diferença de

linguagem nas videoaulas, como nos comentários printados a seguir, a título exemplificativo, postados no vídeo “História da escravidão no Brasil e Proclamação da República (aula completa)” do Canal “Débora Aladim”⁴:

Figura 1 - Comentários direcionados a vídeo do Canal “Débora Aladim”



Fonte: *YouTube*

Pelos comentários transcritos é possível tirar algumas conclusões. A primeira delas é confirmar que o *YouTube* tem servido como material de estudo para os estudantes em escolarização. Outra inferência é que parte dos alunos que procuram por videoaulas sobre temas históricos possuem dificuldades para compreender os conteúdos da disciplina ou simplesmente não gostam dela. Por fim, é possível observar que há uma “rotulação” das aulas escolares de História como “chatas”, “enfadonhas” e “difíceis”.

O fato de muitos estudantes não questionarem as informações constantes nesses vídeos ou mesmo a formação e os interesses dos comunicadores desses canais levou-nos a refletir sobre

⁴ Débora Aladim graduou-se em História pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2020 e desde 2013 produz conteúdo nas redes sociais, tendo um dos maiores canais educativos do *Youtube* Brasil. Em 2019, publicou o livro “**Redação infalível:** e outras dicas para você arrasar nas provas” pelo Grupo Companhia das Letras e ministrou diversos cursos e palestras de sua autoria. Foi eleita por dois anos consecutivos (2018/2019) como a maior influenciadora de educação do Brasil.

o quanto a educação formal estacionou na cultura do ensino tradicional, ao mesmo tempo em que os historiadores perdem espaço no cenário público por cerrarem suas discussões/produções quase que exclusivamente dentro das academias, pois “é justamente aqui, também, que o ensino de história e a escrita da história se encontram” (BOVO; PINHEIRO, 2019, p. 116).

Assim, alinhamo-nos aos pensadores mencionados, na medida em que estes sugerem um modelo de educação que combina os aprendizados extracurriculares dos estudantes com aqueles constantes dos currículos escolares, formando uma relação de aprendizado simbiótica e capaz de suscitar a consciência histórica no melhor estilo rüseniano de utilizar o passado como referencial para o agir no presente, pois

Hoje a questão primordial sobre a formação em história, seja ela na Educação Básica ou no Ensino Superior, não está mais no tipo de conteúdos a trabalhar, mas em considerar como se dá o processo cognitivo de aquisição do conhecimento histórico e as relações que se fazem entre esse conhecimento específico, acadêmico, e o conhecimento construído em outros espaços onde reverbera a história pública das comunidades. (BOVO; PINHEIRO, 2019, p. 130).

Carvalho (2016) explana três razões pelas quais o estudo das redes sociais é fundamental para os historiadores. A primeira delas é o número expressivo de pessoas que fazem uso dessas redes, conforme acaba-se de mencionar, o que abre um espaço gigantesco para a disseminação do conhecimento histórico, o que a um só tempo, valoriza esses saberes e contribui para o desenvolvimento social. Em verdade, está entre as missões das universidades o diálogo entre sua produção e as necessidades da coletividade.

Já foi dito alhures que os historiadores precisam ocupar mais o espaço público que se encontra repleto de conteúdos produzidos sem observação de qualquer critério científico e/ou metodológico, com toda a sorte de imprecisões, erros e especulações ideológicas infundadas.

O segundo motivo é a expectativa de participação popular colaborando com suas experiências para a construção desses conhecimentos, já que

[...] a história também pode ser escrita de forma mais próxima das grandes massas, dos anônimos, dos não historiadores, das camadas sociais que durante tanto tempo se viram como uma voz silenciada na historiografia. A partir do momento em que o historiador lança mão das redes sociais para compartilhar o saber histórico produzido no âmbito acadêmico, ele possibilita ao grande público produzir críticas, elaborar falas e até mesmo contribuir para a construção continuada deste saber, afinal de contas, as redes sociais, mais do que meros pontos de difusão do conhecimento, permitem o diálogo, a interlocução, o contar histórias e “estórias”, permitem, inclusive, a descoberta de documentos históricos que dificilmente seriam encontrados por meio de pesquisas convencionais. (CARVALHO, 2016, p. 42).

Este autor lembra que embora hoje conferir voz aos “protagonistas anônimos da História” seja um ponto pacífico para a produção histórica contemporânea, esta visibilidade foi

consequência de um longo processo carreado pela Escola dos *Annales* e outras correntes historiográficas do século passado.

Por derradeiro, as redes sociais são importantes por constituírem um marco tecnológico nas comunicações e nas relações sociais e humanas como um todo, porque praticamente todas as atividades dos seres humanos são, na atualidade, permeadas de alguma maneira por elas, o que as torna legítimo objeto de estudo dos historiadores, “enfim, nada hoje parece intocado pelo poder das redes sociais *on line*”. (CARVALHO, 2016, p. 44).

Elas também têm tido papel indiscutível em fatos históricos recentes como a Primavera Árabe⁵, as eleições em diversos países, em movimentos como o *Black lives matter*⁶ (Vidas Negras Importam) e até mesmo na mobilização de terroristas que rejeitam a cultura ocidental e seus dispositivos. Outrossim, as redes sociais exercem a dupla função de fonte e objeto dos estudos históricos.

2.3 Qual aprendizado histórico está-se a buscar?

Colocou-se entre os objetivos deste trabalho, a busca pelo aprimoramento da consciência histórica dos estudantes utilizando como instrumento para alcançar esse fim, os vídeos da plataforma *YouTube*, reconhecendo que este tem sido um constante meio de aquisição de conhecimentos históricos pelos educandos fora dos muros da escola. Por isso, é mister que se esclareça que tipo de consciência histórica intende-se fomentar.

Esclarece-se, desde logo, que o conceito de consciência histórica não é unívoco e que a definição adotada em nosso estudo integra a perspectiva rüseniana, a qual passa-se a expor brevemente. Segundo o Jorn Rüsen:

⁵ O termo “Primavera Árabe” foi utilizado para designar o conjunto de protestos realizados em países árabes do Norte da África e do Oriente Médio a partir de dezembro de 2010 contra regimes autoritários e por melhorias na qualidade de vida da população. As manifestações tiveram início na Tunísia e, espalharam-se rapidamente para nações vizinhas como Egito, Líbia, Síria, Iêmen, Barein e Marrocos devido à sua rápida veiculação nas redes sociais e cujas reivindicações variaram de acordo com as necessidades políticas, econômicas e sociais de cada território.”

⁶ O movimento *Black lives matter* iniciado por volta de 2013 por iniciativa de três mulheres ativistas negras, Alicia Garza, diretora da *National Domestic Workers Alliance* (Aliança Nacional de Trabalhadoras Domésticas); Patrisse Cullors, diretora da *Coalition to End Sheriff Violence in Los Angeles* (Coligação contra a violência policial em Los Angeles; e Opal Tometi, uma ativista pelos direitos dos imigrantes com a finalidade de protestar contra a absolvição do policial que assassinou o jovem negro Trayvon Martin de 17 anos, em 2012. Ganhou ainda maior repercussão nos Estados Unidos após a morte de George Floyd, norte-americano negro que faleceu após o policial branco, Derek Chauvin, permanecer por mais de oito minutos com o joelho sobre o seu pescoço enquanto ele estava algemado e deitado no chão, fato que provocou uma onda de protestos pelo país, apoiada por pessoas em todo o mundo. (BBC NEWS, 2012).

A consciência histórica será analisada como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 56, grifo do autor).

Pode-se depreender alguns aspectos importantes desse conceito. O primeiro deles refere-se ao fato de que a consciência histórica é inerente a todos os seres humanos, porque resulta do exercício de pensar historicamente, a que todas as pessoas são compelidas a usar na tomada diária de decisões, em situações práticas da sua existência.

Assim, o pensar historicamente não se relaciona a um tipo de saber específico seja o escolar, seja o acadêmico, ele configura, segundo resumido por Bloch (2001, p. 67) “a ciência dos homens no tempo”. É uma característica humana, que independe de lugares, tempos ou culturas.

Outra conclusão a que se pode chegar a partir dessa concepção é que o pensar historicamente diz respeito à maneira como os homens agem de acordo com a interpretação que fazem de sua experiência temporal, pois

Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal (CERRI, 2011, p. 30).

É por isso que ao longo desta pesquisa sempre que utilizarmos os termos “aprimoramento” ou “desenvolvimento” da consciência histórica é porque entende-se que ela já se encontra em todos os indivíduos, precisando apenas ser estimulada, no sentido de que as tomadas de decisão a serem aplicadas em concreto estejam alicerçadas em uma aprendizagem histórica reflexiva.

Dessa maneira, os alunos também estão formando continuamente sua consciência histórica em suas interações no meio escolar e fora dele, em seus grupos sociais tais como família, círculos de amizades, instituições religiosas e claro, por meio dos veículos de comunicação e redes sociais como o *YouTube*, objeto dessa pesquisa.

O ambiente escolar é apenas mais um dos locais de construção do conhecimento histórico e nem sempre se configura como o principal. Assim, um dos desafios da educação histórica escolar é dialogar com as outras fontes desse conhecimento aos quais os estudantes tem acesso.

Sob esse prisma, “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”. (RÜSEN, 2001, p. 56). Desse modo

ela é a própria razão de ser do saber histórico. É o instrumento através do qual os homens interpretam suas experiências temporais de forma a orientar o seu agir cotidiano. Retoma-se a ideia da história como “mestra da vida”, exercendo uma função de direcionamento da ação humana.

Aludida função remete-se aos primórdios da História, pois na Antiguidade ela era contada e escrita para que o ouvinte/leitor extraísse dela um ensinamento útil, aplicável à vida prática. Dessarte, a História tinha um caráter pragmático, orientada por problemas concretos da realidade social. Nesse momento, “tratava-se de ensinar e de aprender a história, de saber como escrevê-la a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida”. (RÜSEN, 2007, p. 88).

Essa visão da História como elemento orientador e instrutivo, a *História Magistra Vitae*, (a História como mestra da vida) vigorou até o século XVIII. Sua concepção como conjunto de experiências foi perdendo espaço a partir do processo de cientificação da disciplina e da vã tentativa de assemelhá-la às ciências naturais no que concerne aos métodos e técnicas aplicáveis.

As próprias relações naturais e sociais do homem exigem que ele faça a interpretação histórica para poder encaminhar sua intencionalidade, o que vai ao encontro do caráter emancipador da disciplina histórica, a qual evoca a transformação da realidade.

Tal caráter é apontado por diversas vezes na fala de Rüsen quando este discorre sobre o conceito de consciência histórica, que enfatiza o “agir humano” a partir da articulação entre suas experiências e intenções em relação ao tempo.

Essa formulação insere-se em um contexto de mudança de paradigma relacionado à Didática da História, em meados de 1960, quando o foco da disciplina se desloca do ensino para a aprendizagem histórica, transformando também o trabalho do professor. Este corresponde agora a um intelectual que promove a fusão entre a teoria da História e as metodologias de ensino.

Nessa senda, ao dar-se conta que a aprendizagem histórica, não decorre necessariamente do ensino formal da disciplina, “mas ocorre em relação dialética com ele, ensino e aprendizagem passam a ser entendidos como processos significativamente autônomos, e que não são compreendidos somente um em função do outro” (CERRI, 2011, p. 51).

É justamente devido a esse descolamento entre conhecimento histórico/aplicação na vida prática que muitos jovens em escolarização não se interessam pela disciplina vendo-a como inútil por “estudar coisas do passado que não vão mudar”, como tantas vezes escutou-se ao longo de nossa carreira docente. A História relaciona-se com necessidades sociais, políticas

e identitárias, portanto não se reduz a uma questão meramente educacional, abarcando o campo sociocultural.

Assim, quando falamos em “desenvolver”, “fomentar” ou “aprimorar” a consciência histórica dos discentes não se está vendo os alunos como uma “tábula rasa” a ser preenchida, mas pensando em fornecer as ferramentas necessárias para que estes construam suas próprias visões de mundo. A educação não é um processo unilateral e durante o processo de ensino, também o professor vai aprendendo, lapidando sua prática, consoante ilustrado pela fala de Cerri (2011, p. 81):

A conscientização, vale a pena insistir, não é conceder consciência a quem não a tem (isso não existe), mas atuar com nossa consciência, buscando influenciar e transformar a consciência dos educandos, num processo em que a nossa própria consciência – geral e histórica – não sai da mesma forma que entrou.

Portanto, o objetivo da História não é ensinar conteúdos, mas acionar nos educandos a capacidade de pensar historicamente, utilizando o instrumental da aprendizagem histórica para transformarem-se a si próprios e agirem sobre seus contextos.

O aprendizado histórico tem como ponto de partida a “carência de orientação” que nada mais é do que o interesse que o indivíduo tem de atuar sobre a sua realidade. Esta suscita no indivíduo o questionamento e tal processo vai se repetindo ao longo da vida e as decisões que vão sendo tomadas formam ao mesmo tempo, sua identidade individual e coletiva. A sua vivência é o exercício do domínio do tempo durante o processo de transformação do mundo e de si mesmo. A carência histórica sofre, portanto, influências culturais e também é a partir de seus valores que se formarão os critérios de atribuição de sentido pelo sujeito. Em outras palavras:

Como o interesse no conhecimento histórico nasce da cultura histórica em que o agente está inserido e da qual se nutre intelectual e socialmente, as ideias, as categorias, os valores etc. presentes nessa cultura operam como critérios de sentido. Esses critérios orientam o enunciado das questões que se dirigem ao passado a partir da experiência do presente, assim como os mecanismos de valoração das informações e dos dados do passado que, localizados, testados e investigados, passam a integrar a reconstrução que decifra e explica o presente”.
(MARTINS, 2016, p. 105).

Jorn Rüsen (2001) preceitua que a consciência histórica é múltipla e varia de acordo com as formas de geração de sentido histórico. Em sua obra “Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica”, o filósofo distingue quatro tipos de sentido, os quais não constituem estágios evolutivos nem hierárquicos, podendo ocorrer inclusive, simultaneamente.

O primeiro deles é o modo de sentido tradicional. Como o nome já denota, nesse modo de atribuição de sentido existe uma preservação das tradições. Implica em uma permanência

das interpretações sobre o passado, em orientações sobre as quais não há espaço para reflexões. Um exemplo dessa construção seriam algumas datas comemorativas cívicas.

O segundo corresponde ao modo de sentido exemplar, segundo o qual as regras de conduta predominantes em uma sociedade servem como parâmetro para guiar as ações futuras. O elo que vincula as temporalidades centra-se na contínua validação dessas regras. As culturas indígenas ilustram esse tipo de sentido.

O terceiro é denominado como modo de atribuição de sentido crítico. Neste caso, ocorre justamente o contrário do que acontece nos dois primeiros explanados. Nele há uma negação, uma ruptura com os padrões históricos vigentes.

A identidade está na capacidade de negar os padrões estabelecidos de significação. Através dessa expressão da consciência histórica, o tempo é submetido ao julgamento humano e à capacidade de construir contra-história, que procura reverter a cultura histórica dominante. Na atualidade, por exemplo, essa “contra-história” foi cultivada pelo feminismo que buscou uma nova identidade de gênero criando uma identidade feminina diferentes daquela em que as mulheres haviam sido mantidas nas formas dominantes de geração de sentido até então. (CERRI, 2011, p. 102).

Por fim, tem-se o modo genético no qual o sentido histórico é atribuído por meio da transformação, operada pela percepção das três temporalidades e pela capacidade de diálogo entre percepções distintas da realidade.

Repisa-se que esses diferentes tipos não correspondem a estágios necessários da consciência histórica pelos quais todos devem passar, mas configuram-se em modos alternativos de aplicação do conhecimento histórico, mesmo espelhando diferentes graus de complexidade e expressando diferenciados níveis de conformidade dos indivíduos ao que lhe é social e culturalmente imposto.

Completando-se a matriz disciplinar de Rüsen tem-se – ao lado das já abordadas carência de orientação, atribuição de sentido e consciência histórica – a competência narrativa, a qual exterioriza o pensamento histórico elaborado, uma maneira de trazer o passado à tona, mas com uma finalidade: compreender o presente e interligá-lo às intencionalidades das ações futuras. Ela confere, pois, a tessitura que articula as temporalidades conferindo sentido às representações formuladas.

Diante do exposto, retorna-se à pergunta inicial deste tópico: qual tipo de aprendizado histórico está-se a buscar? E podemos respondê-la declarando que o conhecimento histórico que perseguimos é aquele por meio do qual cada educando seja capaz de compreender a si próprio e à sua realidade e de agir sobre a mesma.

Um aprendizado que promova o respeito às diferenças e a reflexão e a crítica sobre as estruturas que integram a sociedade. Que seja útil e adquira sentido em suas vivências, que lhe

confira autonomia enquanto pessoa e cidadão, o que, em suma, só poderá ser galgado quando conseguirmos estabelecer uma sadia conexão entre os conhecimentos históricos adquiridos pelos estudantes dentro e fora da sala de aula.

3 O USO DO YOUTUBE NAS AULAS DE HISTÓRIA: trazendo o mundo para dentro da sala de aula.

Nesta parte, abordaremos alguns aspectos relacionados à introdução das Tecnologias de Comunicação e Informação Digitais (TDICs) nos processos educacionais, com ênfase no ensino-aprendizagem de História.

Traçaremos ainda, um breve histórico do *YouTube*, comentando sobre o contexto de sua criação e a multiplicidade de destinações que passaram a ser dadas à plataforma até que essa se tornasse um grande arquivo cultural e uma das redes sociais mais utilizadas no mundo, influenciando na produção e disseminação de informações e conhecimentos.

Ademais, discutiremos as possibilidades de emprego dos vídeos da plataforma como ferramenta para um aprendizado histórico que estabeleça o diálogo entre os contextos intra e extraescolares, apontando maneiras mais reflexivas, críticas e conscientes de utilização desses materiais tanto por docentes quanto por estudantes.

3.1 O uso das TDICs na aprendizagem histórica

A superveniência da Informática e todos os dispositivos a ela relacionados trouxeram transformações em todas as áreas de relações humanas e veio a provocar transformações também nas maneiras de se adquirir e propagar conhecimentos. Em sentido amplo, tecnologia é tudo que pode facilitar e/ou tornar confortável a vida dos seres humanos, trate-se de uma técnica ou um recurso.

Em complemento a esse conceito, as TDICs são meios tecnológicos empregados para acessar ou processar algum tipo de informação, tornando-se cada vez mais indispensáveis, pois, embora a informação sempre tenha sido algo essencial à própria sobrevivência humana no mundo atual, o acesso à informação relaciona-se à própria inclusão política e social. Porto (2006, p. 44) alarga esse conceito com a inferência: “Portanto, entendemos como tecnologias os produtos das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas que têm como resultado a produção e disseminação de informações e conhecimentos”.

Desse modo, a escola recebe como mais uma de suas missões, a responsabilidade de incorporar as ferramentas tecnológicas e promover o diálogo entre estas, os contextos socioeconômicos e culturais dos participantes da comunidade escolar e os seus currículos.

Com base em levantamentos bibliográficos, Geraldi; Bizelli (2017) apontam que o ponto de partida para a inserção das TDICs na educação pública brasileira foi implementado

nos anos 90 com a primeira versão do Programa Nacional de Informática em Educação, o qual tinha como principal objetivo a preparação de professores e estudantes para o uso da Informática em sala de aula por meio da criação de Centros de Informática Educativa. Segundo esses autores este Programa não obteve êxito, na medida em que “formou professores em pequena escala e não conseguiu chegar à sala de aula”. (GERALDI; BIZELLI, 2017, p. 117).

Ainda assim, as TDICs trouxeram a possibilidade de modificar os ofícios do historiador e do professor de História, expandindo o acesso às pesquisas, às fontes históricas e à conservação das mesmas e o uso dessas diferentes fontes em sala de aula, portanto, revolucionou a construção e a divulgação dos saberes históricos.

Apesar disso, conforme já discutimos no capítulo anterior, as potencialidades que essas ofertam ainda estão longe de serem exploradas de forma satisfatória em nosso país, devido a problemas como as dificuldades estruturais nas instituições de ensino, a falta de formação adequada para os docentes e os empecilhos na acessibilidade de estudantes e professores a esses recursos. Também nesse rol, inclui-se a dicotomia pesquisador/professor que ainda persiste nas graduações em História.

Essa dualidade acaba contribuindo para a reprodução de um conhecimento pouco reflexivo, o qual não estimula a criticidade dos estudantes, vez que os saberes repassados pelos professores chegam a estes de forma pronta e acabada, reproduzindo, no mais das vezes, uma narrativa única. Sobre o assunto Ferreira (2007, p. 140) observa que:

A manutenção desse processo tem comprometido o ensino de História, o que vem, paulatinamente, desestimulando tanto alunos como professores. Mesmo a produção acadêmica – resultante de esforços dos professores e pesquisadores de História – desenvolvida na Universidade, pouco tem atingido o Ensino Médio e pouco influencia na direção de novas formas metodológicas para o ensino de História.

Nos últimos anos, vem se observando paulatinamente o aumento dos esforços para tornar o ensino do saber histórico mais prazeroso e simples. No entanto, esse processo precisa começar a partir das universidades, as quais devem ser vetores da produção e principalmente da socialização dos saberes.

Uma das nuances desse percurso tem sido trazer a pesquisa para dentro das salas de aula, através do manejo e da análise de fontes históricas diversas pelos discentes, sob orientação dos professores. Essa mudança de perspectiva traz consequências positivas para a escola, revitalizando suas práticas e evitando que os jovens em escolarização a concebiam como um local chato, entediante, enfim, uma obrigação que são forçados a cumprir.

Com efeito, as políticas educacionais visam à manutenção da ordem estabelecida em detrimento da formação de cidadãos críticos, o que resulta em práticas pedagógicas

ultrapassadas e desvinculadas da realidade. Via de regra, essas políticas são impostas verticalmente, o que se configura em mais um desafio para os educadores, que buscam romper com os limites de modelos educacionais acríticos e tecnicistas através de suas práticas docentes, problemática bem ilustrada por Ferreira (2007, p. 144) nos seguintes termos:

Constitui-se hoje, para os educadores do ensino fundamental e médio, um desafio muito grande ensinar alunos que têm contato cada vez maior com os meios de comunicação e sofrem a influência da televisão, rádio, jornal, vídeo-games, fax, computador, redes de informações e etc. Como produzir uma boa aula? Como sair do tradicional giz e “cuspe”? Como romper com as imposições de um ensino que parou no tempo?

Entretanto, esse cenário está mudando, não só pelo crescimento de pesquisas, projetos e programas voltados para a melhoria da educação, como também pela gradual inserção das TDICs nos meios escolares, pois, até mesmo a própria pandemia de Covid-19 foi um fator que contribuiu nesse processo, vez que muitas instituições de ensino, devido à necessidade de adaptação ao ensino remoto/híbrido acabaram tendo seus contatos com as ferramentas digitais iniciados ou intensificados, segundo atestado por Nitahara (2021, on-line):

A pandemia de covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, intensificou o uso de tecnologias digitais no Brasil, passando de 71% dos domicílios com acesso à internet em 2019 para 83% no ano passado, o que corresponde a 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede.

Os dados são da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) 2020, divulgados em livro hoje (25) pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), órgão do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br).

[...]

O uso de plataformas para atividades de ensino e aprendizagem nas escolas urbanas subiu de 22% em 2016 para 66% em 2020 e 82% das escolas brasileiras possuem acesso à internet, sendo de 98% nas áreas urbanas e de 52% nas rurais. Entre as regiões do país, o acesso nas escolas varia de 51% no Norte a 98% no Centro-Oeste. “A diferença também é verificada se a escola está em uma capital ou no interior e se é de maior ou de menor porte”, detalha a pesquisadora. (Grifo nosso).

Assinala-se que o uso das ferramentas digitais provavelmente não desaparecerá após o fim da pandemia, pois o retorno ao ensino presencial não significou a total eliminação das ferramentas utilizadas durante o ensino remoto e/ou híbrido. Aludido período foi importante, na medida em que mostrou as desigualdades de acesso e destacou a necessidade de preparo para a inserção de alunos e professores na *cybercultura*.

Peço licença aqui para relatar um pouco da minha experiência pessoal quanto a essa problemática. O Colégio Militar 2 de Julho, escola onde trabalho no momento, utilizou o ensino remoto de janeiro a junho de 2021 e o ensino híbrido de agosto a dezembro do mesmo ano. Durante o primeiro semestre, a escola optou por aulas *on line*, por meio da plataforma *Zoom*,

na qual cada docente entrava em seu respectivo horário nas salas onde os estudantes também estavam logados. Esse acesso era intermediado pela plataforma da própria instituição de ensino. Isso implica dizer que o acesso aos links pela plataforma oficial era obrigatório tanto para estudantes quanto para professores, pois caso ingressassem na sala pelo *link* correto, mas por meio dos grupos de *WhatsApp* ou por terceiros, a respectiva presença não era contabilizada.

Durante esse período, as maiores dificuldades observadas foram a dificuldade de alguns estudantes em acessar a plataforma – apesar de a mesma já ser conhecida por eles, que já vinham utilizando-a desde 2020, além da falta de participação nas aulas. Apesar de norma da escola nesse sentido, muitos alunos não ligavam sua câmera, alegando problemas técnicos, o mesmo ocorrendo em relação ao áudio.

Talvez por timidez ou por estarem tendo seus primeiros contatos comigo – fui lotada na escola em 2021, e, portanto, não conhecia os alunos pessoalmente – grande parte dos discentes preferia fazer suas participações na aula através do *chat* do aplicativo.

A experiência de uma tela fria entre professores e estudantes foi muito desafiadora, pois muitas vezes, nem sabíamos se os alunos estavam realmente acompanhando a aula ou realizando qualquer outra atividade e apenas com o computador logado. Vários colegas relataram-me acerca dessas inquietações e cada um buscou, por conta própria, desenvolver a melhor metodologia dentro da sua disciplina para manter o interesse dos alunos e a qualidade da aprendizagem destes.

No que concerne ao uso das TDICs, eu já fazia uso de algumas em minha prática docente como a exibição de filmes, vídeos do *Youtube* e de *slides* de forma bastante eventual, posto que na maioria das instituições em que lecionei não possuía esses recursos ou dispunha deles de forma escassa. Boa parte delas possuía apenas um ou dois aparelhos de *data-show* compartilhados por todos os professores.

Entretanto, em 2020, quando o país foi impactado pela pandemia de Covid-19, eu não estava familiarizada com as ferramentas digitais educacionais. Aprendi a manejar com o *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Forms*, *Zoom*, *Canva* (aplicativo de produções gráficas como Mapas Mentais, Resumos, Infográficos, etc.) por conta própria e exclusivamente através de vídeos tutoriais disponíveis no *YouTube*, tirando dúvidas residuais com os alunos que possuíam maior afinidade com Informática.

A única formação oficial que recebi ocorreu já em 2021 na Semana Pedagógica da escola mencionada, quando os professores foram instruídos passo a passo para manejarem a plataforma da instituição, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

No segundo semestre, houve alterações e, mais uma vez, os professores tiveram que passar por uma nova adaptação. A plataforma adotada pela instituição de ensino passou a ser a *Wakke* e as turmas foram divididas em dois grupos que se alternavam na assistência das aulas presenciais semana sim, semana não. Nas semanas em que não estavam presencialmente na escola recebiam materiais e atividades através da nova plataforma.

Tal situação configurou em um significativo aumento da carga horária dos docentes que passaram a se desdobrar para desenvolverem estratégias diferenciadas para o ensino presencial e para o ensino remoto simultaneamente. Nossa avaliação é que houve uma melhora no desempenho dos estudantes a partir do segundo semestre e do retorno, mesmo que parcial, à rotina do ensino presencial. Muitos deles relataram dificuldades em acompanhar as aulas no período remoto, tais como, dificuldade de acesso, julgarem as aulas cansativas e monótonas, dentre outras. Outra reclamação comum foi o excesso de atividades solicitadas durante o ensino híbrido, pois estas substituíam as aulas nos dias não presenciais na vigência do ensino híbrido.

No presente ano, e com o retorno das aulas presenciais desde o início do período letivo, a plataforma da escola mudou novamente. A *Wakke* foi substituída pela AVA a antiga plataforma e continua sendo utilizada de forma intensiva, tanto para informativos oficiais da escola como para a proposição e entrega de atividades e postagem de materiais complementares às aulas.

Nesse sentido, a pandemia veio reforçar os pontos que precisam ser melhorados na educação brasileira quanto à inclusão digital. Em um mundo onde praticamente todas as atividades foram informatizadas, uma formação que não oportunize o domínio do mundo virtual, poderá resultar em marginalização dos indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho futuramente. É preciso, pois, que as políticas educacionais deem uma atenção maior à acessibilidade dos integrantes da cultura escolar, para que as TDICs se constituam em uma opção a mais na promoção de um ensino de qualidade.

Para o pesquisador do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV/DGPE) João Marcelo Borges, a pandemia mostrou que o acesso à internet deixou de ser um bem importante para ser um direito essencial. E as pesquisas demonstraram que o país está longe de diminuir as desigualdades sociais.

“O que a gente aprendeu com a pandemia e as desigualdades no acesso às tecnologias de informação e comunicação é que, se nós não enfrentamos desigualdades anteriores, novos desenvolvimentos da sociedade vão não só agravar aquelas, mas reproduzir-se em novos campos. Nós vimos que as desigualdades, que são a marca principal socioeconômica da sociedade brasileira, marcaram a resposta do país à pandemia e vão marcar, necessariamente, o desenrolar dos próximos passos tanto para estudantes como para o sistema de ensino”. (NITAHARA, 2021, on-line).

Promover a infraestrutura e dotar as instituições de ensino com os equipamentos necessários é o primeiro passo para que estes passem efetivamente a integrar as ações pedagógicas desenvolvidas, bem como providenciar a qualificação dos professores para que estes possam incluir as TDICs de forma crítica em suas metodologias de ensino. A edificação do saber histórico precisa estar, acima de tudo, harmonizada com o seu tempo, propiciando a criação de novos ambientes de aprendizagem a partir da utilização dessas ferramentas.

No mais, não se pode esquecer que, devido às grandes desigualdades sociais do nosso país, a escola será para muitos, a única chance de conhecer e utilizar os recursos tecnológicos digitais, a porta para a inclusão digital. Por essa razão,

Possibilitar o acesso dos alunos aos recursos tecnológicos é incluí-los no mundo digital e garantir que conheçam a magnitude do mundo das informações circundantes no espaço da Internet. Por este prisma, pode-se afirmar que é inegável presença das tecnologias no espaço escolar. Saber como utilizá-las é um conhecimento que deve ser conquistado pelos professores e, principalmente, pelos alunos. (BUSIGNANI; FAGUNDES, 2013, on-line).

Embora não se olvide que muitos profissionais rejeitam as novas tecnologias, a adesão a esses recursos vem aumentando e se naturalizando, talvez pela percepção de que o papel das TDICS não é substituir o trabalho do educador, mas facilitá-lo. De fato, a inserção desses recursos não é uma garantia de aprendizagem. O professor continua ocupando papel fundamental na mediação do conhecimento e na promoção de um aprendizado emancipatório.

A própria realidade vem impondo essa adaptação, pois muitas das tarefas dos professores como o preenchimento de diários, por exemplo, já haviam sido virtualizadas anos antes da pandemia. Falando da realidade à qual pertencemos, a rede estadual de ensino, todos os registros de aulas, faltas e notas devem ser feitos pelos professores obrigatoriamente em sistema próprio, o Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP) desde 2012.

Durante a pandemia, a maioria das ferramentas que asseguraram a continuidade do ensino foram digitais, segundo analisou-se no primeiro capítulo, pois as aulas e atividades transcorreram por meio de redes sociais como o *WhatsApp* e o *facebook* e de aplicativos educacionais como o *Zoom*, o *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Forms*, e outras que foram adotadas de forma oficial nas escolas de todo o país.

Page; Paiva (2021) traçaram um panorama de como o *Youtube* foi utilizado no ensino nesse período excepcional, concluindo que a experiência foi positiva, e, mais do que isso, um divisor de águas para o uso das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem. As medidas sanitárias de distanciamento e o ensino remoto adotado forçaram estudantes e professores a buscarem estratégias alternativas no cotidiano escolar.

Dentre os pontos positivos dessa experiência teve-se o incentivo a uma maior autonomia dos alunos na aquisição de conhecimentos. Também acenou para a possibilidade de um ensino mais dinâmico e desatrelado da narrativa única dos livros didáticos ou dos docentes. Nas palavras desses autores:

Mediante as dificuldades enfrentadas, os vídeos foram se tornando instrumentos provenientes da tecnologia no auxílio complementar às aulas de História. Esses vídeos usados em aulas foram se adequando às estratégias significativas para a aprendizagem dos estudantes. O professor voltou suas atenções às metodologias aplicadas ao uso de vídeos como instrumentos que dinamizassem as aulas, servindo de canais de fixação dos conteúdos estudados. (PAGE; PAIVA, 2021, on-line).

Os autores aproximam-se do nosso modo de pensar, na medida em que afirmam que a despeito da desconfiança e rejeição de muitos profissionais da História em relação ao *YouTube* e à *Internet* como um todo, essas ferramentas ampliam sobremaneira a aquisição de informações úteis na aquisição do conhecimento.

Em seu artigo “As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas”, a pedagoga Tania Maria Esperon Porto discorre acerca de elementos das novas tecnologias com potencial educativo, a saber, rapidez, recepção individualizada, interatividade e participação, hipertextualidade, realidade virtual e digitalização/ideologia.

A nosso ver, duas merecem especial atenção: a recepção individualizada e a interatividade e participação. Sobre a recepção individualizada, a autora chama atenção para o fato de que muitas vezes, os professores trabalham em salas superlotadas, o que não lhe dá tempo suficiente para considerar as necessidades individuais, intelectuais e/ou emocionais, de cada discente, enquanto que as tecnologias

põem à disposição do usuário amplo conjunto de informações/conhecimentos/linguagens em tempos velozes e com potencialidades incalculáveis, disponibilizando, a cada um que com elas se relacione, diferentes possibilidades e ritmos de ação. (PORTO, 2006, P. 46).

Trazendo tal constatação para a plataforma que é objeto desse estudo, vemos que embora as videoaulas do *YouTube* sejam direcionadas a uma quantidade imprevisível de internautas, o estudante possui a liberdade para escolher os canais com aqueles recursos que mais lhe agradam ou cujos professores tenham uma linguagem que este considere mais acessível. Pode montar seus próprios horários e métodos de estudo e tudo isso envolve sua subjetividade e a tomada de decisões em seu processo de aprendizagem.

Além disso, a oportunidade de ver videoaulas em diferentes canais sobre um mesmo tema, pode contribuir efetivamente para a formação de uma consciência histórica mais crítica,

já que o aluno terá à sua disposição uma pluralidade de narrativas históricas, exercitando as habilidades de julgamento, comparação e análise de informações. Trazendo algumas dessas narrativas para a sala de aula, o professor pode melhor orientar o educando no desenvolvimento das referidas habilidades.

Nesse contexto, o trabalho do professor é dinamizado, considerando que por meio dos recursos tecnológicos as aulas tornam-se ágeis e mais contextualizadas em relação ao mundo em que os alunos vivem atualmente. (BUSIGNANI; FAGUNDES, 2013, on-line).

No que concerne ao quesito interatividade e participação, Porto (2006) conclui que a interatividade própria dos meios cibernéticos permite aos usuários assumirem o papel de protagonistas. Tomando como exemplo os jogos de *video game*, avalia que nestes, o indivíduo é estimulado a participar, tomar decisões, discutir e partilhar ideias com grupos de pessoas e nesse diapasão, ele

[...] explora caminhos, cria e experimenta possibilidades – o que muitas vezes não lhe é possibilitado pela escola, em nome de atender às exigências curriculares. Uma escola que, na maioria das vezes, está distante do universo dos jogos eletrônicos e não incentiva a autonomia e participação entre os jovens, possibilitando ensinamentos e experiências descontextualizadas do universo adolescente. (PORTO, 2006, p. 46)

No ensino de História em particular, as TDICs proporcionam uma ampla gama de possibilidades para tornar as aulas mais dinâmicas, como a inserção de jogos – *gamificação*, a proposição de fóruns, a análise de imagens, a visita a museus virtuais, as pesquisas a *sites* em tempo real, a discussão de filmes, e vídeos, só para mencionar alguns exemplos.

Repisa-se que a introdução destas por si só não revolucionará a educação, porque para um ensino de História dotado de sentido, é mister que haja a integração dos conteúdos curriculares com a realidade do alunado e com suas experiências.

Martins (2016) aponta que Rüsen compreende o aprendizado histórico não como uma transmissão passiva de conhecimentos, mas como uma atividade ativa, por emergir da necessidade de respostas diante de fatos relativos às experiências dos seres humanos.

Essas respostas são fruto de um arcabouço de saberes já acumulados, que são reelaborados para atender a um determinado contexto, transformando-se em discurso, após receber os filtros emocionais, estéticos, normativos e dos lugares de fala. Assim, entende o aprendizado como um processo, o qual envolve muitos fatores além dos cognitivos. Em igual direção tem-se a fala de Ferreira (2007, p. 148) o qual aduz que:

As TDICs trazem o mundo para o ambiente educativo, de forma interativa. Os alunos e os professores são agentes a interagir com estes recursos, despertando o interesse e

a vontade de aprender sempre, funcionando como um agente motivador. Não há limite(s) para o que pode ser feito na área educativa e da história. (FERREIRA, 2007, p. 148).

Assim, o envolvimento dos próprios estudantes no processo de construção do seu conhecimento é vital para o sucesso da aprendizagem histórica. Martins (2016) relembra que Rüsen atrela a subjetividade do aprendiz de forma indissociável à construção dos saberes históricos, conferindo-lhe sentido, por constituir a força motriz para a busca de respostas no passado. Para ele o conhecimento histórico sem eficácia na vida prática, não passa de um conjunto de memórias.

De fato, reforça-se que aliar os saberes extracurriculares obtidos pelos alunos em suas vivências aos conhecimentos históricos apreendidos nas aulas da disciplina, valorizando as experiências e a realidade histórico-social dos discentes, é crucial, pois,

Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a *encontrar uma lógica dentro do caos de informações* que temos, organizar numa síntese coerente (mesmo que momentânea) das informações dentro de uma área de conhecimento”. (MORAN, 2004, 16). (grifos do autor).

Para além disso, a própria escola vem sendo questionada sobre sua capacidade de preparação dos indivíduos para a vida e a disciplina histórica é uma das mais refutadas por muitos estudantes que a associam exclusivamente à memorização de fatos e datas do passado, um conteúdo imutável, sem qualquer serventia para sua vida presente. Para Busignani; Fagundes (2013), o desinteresse de parte dos discentes pelas aulas e atividades propostas no ambiente escolar relaciona-se com o descompasso entre o mundo escolar e as transformações sociais.

Assim, o que se busca, antes de tudo, é a transformação de paradigmas educacionais, porque o interesse dos discentes está diretamente relacionado às suas oportunidades de questionar, criticar, refletir, expressar-se, criar e organizar por si mesmo seu processo de estudo. Muitas vezes na intenção de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, os docentes acabam por repassar aos alunos um pacote pronto e acabado e que reflete, na realidade, a sua visão de mundo.

Portanto, o maior desafio do educador é articular o contexto do alunado ao currículo, tornando o ambiente escolar um espaço de troca de conhecimento, em vez de um local hierarquizado e reprodutor da ideologia dominante, assemelhando-se à cultura participativa do ciberespaço descrita por Lévy (1999).

Um ensino de História satisfatório será aquele que consiga despertar nos estudantes o interesse pelos acontecimentos do mundo, fazê-los posicionar-se diante dos mesmos e terem

uma postura analítica frente ao verdadeiro bombardeio de informações difundidas pelos veículos de comunicação em massa e, por fim, sintetizarem informações estabelecendo associações entre os temas discutidos. Essa é uma das veredas para intercambiar os espaços de ensino-aprendizagem, fugindo da armadilha descrita por Moran (2004, p. 14) na qual:

Colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – com um verniz de modernidade. As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos.

Na mesma esteira, aponta-se artigo sobre o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem escolar feito por Vicente Henrique de Oliveira Filho, formador do Núcleo de Tecnologia Educacional de Caxias-MA. O autor buscou investigar o uso pedagógico do computador e da *Internet* em uma escola, através de pesquisa de campo desenvolvida através de reuniões com Grupos Focais composto por docentes.

Ele argumenta que o uso das novas ferramentas só terá resultados profícuos se estiver acompanhado de uma nova mentalidade pedagógica e chegou à conclusão de que não há um aproveitamento proveitoso desses recursos, embora reconheça sua importância no ensino aprendizagem, vez que:

[...] ao serem questionados se acreditavam ser positivos utilizá-las em sua prática pedagógica, 100% afirmaram que sim. Entretanto, suas respostas, ao mesmo tempo em que reafirmam a consciência da importância destas mídias nos dias atuais, revelam uma visão superficial das possibilidades pedagógicas da sua utilização, percebendo-as apenas como um recurso didático a mais, que pode enriquecer a apresentação do conteúdo ou despertar a atenção dos alunos. O computador e a Internet são utilizados como recursos auxiliares de um ensino preocupado em repertoriar a prática docente com estes instrumentos sem refletir com eles a qualidade e importância das informações obtidas. Notamos que não existe na prática dos professores e professoras clareza quanto aos objetivos didáticos no uso das mídias na organização do seu trabalho. (OLIVEIRA FILHO, 2010, p. 9)

A situação descrita também foi um dos fatores que motivou o presente estudo, pois vislumbrou-se no *YouTube* uma possibilidade de fomentar um novo parâmetro de ensino, apropriando-se de uma ferramenta já bastante utilizada tanto por docentes quanto por estudantes, ainda que fora das salas de aula.

Por isso tenciona-se fazer propostas de aulas nas quais os vídeos da plataforma possam ser utilizados pelos professores das mais diversas formas, com o objetivo de que os estudantes não apenas absorvam os conteúdos constantes nos currículos, mas desenvolvam uma postura reflexiva e crítica frente aos mesmos, participando ativamente da construção do seu conhecimento.

Nesse aspecto, endossamos o pensamento de Moran (2004) o qual assinala três importantes formas de atividades virtuais que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar: pesquisa, comunicação e produção. Com efeito, as TDICs são de grande serventia nessa tríade que segue os passos da própria historiografia, porém adaptada à realidade do Ensino Básico.

O primeiro passo na aquisição dos saberes históricos é a pesquisa de um tema, onde é obtido um conjunto de informações. Ainda dentro dessa etapa, tem-se uma organização das informações arrecadadas, sua classificação e sistematização.

A segunda etapa seria a comunicação do conhecimento acessado, por meio de debates, seminários e discussões em sala de aula, com a socialização de experiências. A derradeira, liga-se à confecção de materiais de estudo e divulgação dos resultados obtidos, seja na própria comunidade escolar, seja fora dela, através de trabalhos diversos por meios digitais (criação de *blogs*, vídeos, hipertextos) ou presenciais (projetos, feiras e mostras científicas, dentre outras).

Para Moran (2004) isso torna-se possível a partir de um planejamento de currículo no qual sejam gerenciados os tempos de presença física em sala de aula e os de aprendizagem virtual. Nesse aspecto, o ensino híbrido, ao qual fomos forçados a ingressar durante a pandemia, abriu um precedente para refletir-se sobre novas possibilidades metodológicas. E estas foram viabilizadas justamente pelas TDICs por favorecerem a construção conjunta do conhecimento.

Também é necessário que essa flexibilização curricular ocorra em todos os níveis de ensino, inclusive nas graduações, para que os futuros professores de História se familiarizem com essa concepção metodológica em vez de tomarem parte disso, somente ao final do curso, durante o estágio.

Aquino (2012) percebe a *Internet* como um catalisador de conhecimentos, que funciona no papel de agente transformador dos indivíduos e da sociedade. Através das relações virtuais trazidas pelas TDICs é possível ampliar os espaços de aquisição dos saberes para englobar também as relações socioculturais no processo de aprendizado.

A revolução cultural provocada pela *Web* possui três marcas registradas: a criação colaborativa do conhecimento assim como sua difusão, a virtualização das relações e o imediatismo. Devido à onipresença do meio virtual com seus impactos no mundo real é mister que tomemos nosso lugar nesse processo, visando adaptar-nos e acompanharmos essas mudanças.

É perceptível que a *Internet* ocupa hoje o espaço outrora ocupado por outros veículos de comunicação de massa como o rádio e a TV “assumindo cada vez maior protagonismo na formação de relações e percepções das novas – e velhas – gerações”. (AQUINO, 2012, p. 797).

Este pensador pondera que a Rede Mundial, desde cedo, suscitou debates acerca de suas aplicações para a didática e foi popularizada, sobretudo, pelo Ensino à Distância, mas ressalva que a adesão às novas tecnologias digitais não ocorreu de maneira uníssona e que, especialmente, quanto à disciplina histórica, parece haver uma resistência maior do que em outras áreas do conhecimento, nos seguintes termos:

O uso da *Internet* como espaço de trabalho no âmbito da história tem sido constantemente objeto de ressalvas e desconfianças por parte dos profissionais da área, sejam estes educadores ou pesquisadores. No caso destes últimos, nos parece que estas circunstâncias se acentuam, especialmente quando se pensa a Internet como fonte de pesquisa histórica, sendo ainda poucas as pesquisas que consideram encarar a rede mundial de computadores como uma fonte primária.

Para Fábio Almeida, aluno de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador da área, essa situação possui uma explicação de caráter histórico: a importância do papel e, sobretudo, da documentação oficial, como objeto principal de estudo de historiadores durante muito tempo, contribui para a estranheza que ainda causa a Internet e sua materialidade “virtual” (AQUINO, 2012, p. 798).

Apesar da rápida evolução do período em que o artigo foi escrito para os presentes dias, ainda se nota uma certa lacuna de referenciais teóricos para problematizar a incorporação de novos documentos historiográficos por meio das tecnologias de informação e comunicação digitais.

Entretanto, na visão de alguns autores como Carlo Ginzburg, as transformações ocasionadas pela *Internet* para a historiografia são superdimensionadas se considerarmos que ela provocou, em verdade, uma intensificação das operações de pesquisa e leitura que já eram implementadas, conferindo apenas maior velocidade na forma com que tais procedimentos eram realizados. (GUINZBURG apud CORRÊA; SCHULZ, 2011).

Além disso, conforme já se afirmou neste trabalho, as TIDCs não são autossuficientes, carecendo sempre da intermediação do professor/pesquisador para uma apropriação ideal dos saberes históricos. Assim, conclui-se que:

[...] é precisamente a atuação do usuário que vai definir os resultados obtidos, e qual a utilidade destes para o ensino e a propagação do conhecimento. Portanto, a utilização destes canais vai requerer a adoção de critérios metodológicos básicos que garantam a credibilidade do trabalho desenvolvido. (AQUINO, 2012, p. 801).

Por seu turno, Porto (2006) propõe a diversificação das tecnologias utilizadas em sala de aula, privilegiando a comunicação entre os sujeitos do processo educacional e valorizando a singularidade de cada estudante para que seus anseios e interesses possam ser expressados através das diferentes linguagens, de modo a deixar o lugar comum de “falas científicas” para linguagens que fomentem as interações no processo de aprendizagem.

A profa. Tania Maria E. Porto entende que “as imagens e os sons presentes nas tecnologias, em especial nos meios de comunicação e informação, privilegiam a comunicação afetiva, permitindo ao expectador um ‘mergulho’ nas sensações proporcionadas no contato com elas”. (PORTO, 2006, p. 52).

A educação formal embora não descure da questão curricular, deve estar o mais aberta possível às novas formas culturais, às novas maneiras de se comunicar e expressar e às novas fontes de obtenção de conhecimentos, pois todo esse conjunto exerce influência significativa na formação dos jovens em escolarização, acompanhando as transformações da própria sociedade.

Por oferecer diversas possibilidades de metodologias no ensino de História e pelo vasto material presente no *YouTube* sobre saberes históricos, tanto na forma de videoaulas da disciplina quanto de vídeos com temas históricos, a plataforma mostra-se como um caminho viável para um ensino-aprendizagem onde as TDICs tornem-se aliadas na promoção de uma consciência histórica construída e vivenciada a partir do universo escolar.

3.2 Da versatilidade da Plataforma *YouTube*

O *YouTube* caracteriza-se por ser uma plataforma onde os internautas podem assistir vídeos, além de fazer o *upload* e o *download* de vídeos no formato digital. Além disso, permite que os usuários interajam com os produtores do material por diversos meios, como comentários, curtidas e *dislikes*, demonstrando a aprovação/insatisfação com os conteúdos.

Sua criação ocorreu em 2005, por Chad Hurley e Steve Chen, dois funcionários de uma empresa de tecnologia sediada em São Francisco, nos Estados Unidos. A ideia surgiu da necessidade de compartilhamento de arquivos audiovisuais, operação bastante complicada de ser feita por *e-mail* devido à extensão dos arquivos.

Trouxe consigo as vantagens de facilitar o processo de partilha, porque seu manejo não exige alto nível de conhecimento técnico e ainda, por não colocar limites no número de vídeos que cada usuário poderia disponibilizar ou baixar. Além disso, ofertou a possibilidade de incorporação dos vídeos em outros *sites*. Apesar de não ser o único sítio de partilha de vídeos da *Internet* tornou-se, sem dúvida, um dos mais procurados.

A partir de 2006, com a compra da plataforma pelo *Google*, popularizou-se muito rapidamente, o que pode ser notado pelo número sempre crescente de *youtubers* e assistentes, deixando de ser um novo “modismo tecnológico” para constituir-se em uma plataforma incorporada ao dia-a-dia das pessoas.

Segundo Burgess; Green (2009, p. 18):

Em novembro de 2007, ele já era o site de entretenimento mais popular do Reino Unido, com o site da BBC ficando em segundo. No começo de 2008, de acordo com vários serviços de mediação de tráfego da Web, já figurava de maneira consistente entre os dez sites mais visitados do mundo. Em abril de 2008, o YouTube já hospedava em torno de 85 milhões de vídeos, um número que representa um aumento dez vezes maior em comparação ao ano anterior e que continua a crescer exponencialmente.

A despeito do triunfo galgado, pairava uma incerteza quanto às aplicações práticas da plataforma. Embora inicialmente o objetivo fosse o compartilhamento de vídeos pessoais entre redes sociais existentes, o fato é que esta acabou por ir muito além disso, apresentando potencialidades diversas como configurar-se em um espaço para discussões políticas e ideológicas, debates culturais, instauração de negócios, dentre outras.

Esse *site* é considerado hoje, como “o maior aglutinador de mídia de massa da Internet no início do século 21” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 9), sendo por isso promotor de uma cultura de convergência, onde estudiosos e profissionais das mais diversas áreas intercambiam conhecimentos, independentemente de seus objetivos e propósitos.

É importante destacar que o *YouTube* não é uma plataforma criadora de conteúdo, mas uma empresa de mídia classificada como “metanegócio” que serve como espaço para publicação de informações produzidas por outrem, beneficiando tanto o próprio *site*, quanto os criadores das ideias. Na prática, funciona simultaneamente como armazenador de vídeos *on-line*, plataforma de veiculação e rede social. “Para o *YouTube*, a cultura participativa não é somente um artifício ou um adereço secundário; é, sem dúvida, seu principal negócio”. (BURGESS; GREEN, 2009, p. 23).

Para se ter ideia, mesmo com a desigualdade econômica que inviabiliza um acesso universal à *Internet*, o *YouTube* possuía em 2019, 2 bilhões de acessos mensais e de acordo com projeções realizadas pela Cisco⁷ o consumo de vídeos corresponderá a 82% do tráfego da Internet até 2021. (ABREU, 2021).

Leandro Abreu, jornalista cuja especialidade é o *marketing* digital, aponta que atualmente o *site* já figura como o segundo mais acessado em todo o planeta, ficando atrás apenas do gigante *Google*.

⁷ A *Cisco Systems, Inc.* é uma empresa multinacional sediada na Califórnia, Estados Unidos. Sua principal atividade é a fabricação e venda de equipamentos para redes como roteadores e switches, operando também com certificações profissionais e a oferta de cursos relacionados à Segurança de Redes de Computadores. A sigla Cisco é uma abreviação do nome da cidade de San Francisco e por essa razão, a comunidade de engenharia utilizou por longo tempo a inicial “c” em minúsculo. No Brasil, existem unidades da Cisco em São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.

Atenta ao mercado, a plataforma buscou adaptar-se em âmbito mundial, oferecendo opções de visualização com as línguas mais faladas no mundo e versões locais e observando as diferenças técnicas e culturais de cada região em vários países.

É natural que com esse crescimento aumente também o seu emprego para finalidades educacionais, fato percebido em minha vivência docente, conforme descreverei a seguir.

3.3 O *YouTube* e suas potencialidades na construção de um saber histórico crítico

Comecei a lecionar antes mesmo de completar a graduação, por volta de 2006, prestando trabalho voluntário no Pré-vestibular para negros e carentes (PRENEC). Ao concluir a graduação, passei por algumas escolas da rede privada, ministrando aulas para turmas do Ensino Médio e Fundamental II.

Ao ingressar no ensino público estadual, há dez anos, o uso de tecnologias digitais era ainda bastante restrito nessas instituições de ensino. Hoje, apesar dos avanços na acessibilidade digital, a maioria das escolas continua parada no tempo, com pouco ou nenhum desses recursos. Muitas sequer possuem laboratórios de Informática. Algumas possuem, porém sem acesso à Rede mundial e, em algumas, apesar da existência, tais recursos são mal aproveitados. Desse modo, nos centros de ensino nos quais lecionei, os jovens em escolarização acessavam o *YouTube* fora do ambiente escolar.

O problema da falta de inclusão digital da maioria dos estudantes brasileiros tornou-se ainda mais grave, dado o momento atual da pandemia de Covid-19, no qual o ensino à distância em suas mais diversas modalidades tornou-se a saída para evitar a interrupção das aulas em todo o país, consoante apontam os institutos especializados de pesquisa acerca do assunto:

Segundo dados do levantamento "TIC Domicílios 2019", formulado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), aproximadamente 30% dos lares no Brasil não têm acesso à internet.

O estudo mostra, inclusive, que há uma diferença significativa entre as classes sociais: em famílias cuja renda é de até um salário mínimo, metade não consegue navegar na rede em casa. Na classe A, apenas 1% não tem conexão.

[...]

Dados do IBGE mostram que o menor índice de lares conectados à internet está no Nordeste, com 69,1%. Ou seja: mais de 30% das residências da região estão off-line. Se considerarmos apenas a zona rural no país, o quadro é muito pior: menos de 50% das casas têm acesso à rede. No Norte, 77% das famílias fora da zona urbana estão desconectadas. (TENENTE, 2020, on-line).

Outro embaraço ligado ao uso de Tecnologias digitais na educação no Brasil do qual já havia me apercebido pela própria experiência pessoal enquanto docente, foi a falta de formação tecnológica dos professores, uma defasagem que ocorre desde os cursos de Graduação e que não é remediada posteriormente, quando o graduando nas mais diversas áreas da Licenciatura torna-se um profissional, conforme já discutido anteriormente.

De fato, no que compete à rede pública, o ensino remoto foi levado a cabo em meio a um despreparo por parte dos agentes governamentais que não promoveram a devida qualificação e adaptação de professores e estudantes no manejo das ferramentas educacionais digitais que se viram obrigados a dominá-las devido às necessidades práticas de forma abrupta.

Uma pesquisa do Instituto Península, realizada entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020, entrevistou 7.734 mil docentes de todo o país e concluiu que 83% ainda se sentem despreparados para ensinar à distância.

Segundo Corrêa, os cursos de graduação não costumam abordar de forma aprofundada o uso de tecnologias no ensino. “Os professores têm o hábito de usar celular e computador na vida pessoal, mas não com fins pedagógicos”, afirma.

De acordo com a pesquisa TIC Educação 2018, apenas 42% dos docentes, quando estavam na universidade, fizeram alguma atividade relacionada ao uso da internet na educação.

O problema poderia ser reparado por programas de formação continuada. Mas, pelo que o levantamento mostra, a solução não está sendo adotada: 77% dos professores de escola pública e 81% dos docentes da rede privada não participaram de cursos sobre o uso de computadores nas atividades escolares. (TENENTE, 2020, on-line).

Sobre o acesso dos discentes ao *YouTube* em particular, identifiquei que em algumas aulas os alunos perguntavam sobre informações obtidas em vídeos da plataforma ou outros sítios da *Internet*. No mais das vezes, estas tratavam-se de curiosidades acerca dos temas históricos em estudo.

Percebi que o acesso desses alunos à Rede era geralmente esporádico e pontual, feito com o intuito de complementar o estudo e fixar os conteúdos dados em sala de aula, quando lhes era solicitado algum trabalho ou em véspera de provas. Com o passar do tempo, notei que a procura pelas videoaulas aumentou, especialmente porque durante minhas aulas, mencionavam informações e ao serem questionados sobre onde as tinham obtido, respondiam que havia sido no *YouTube*.

Diversas vezes, ocorreu que dados obtidos através da plataforma chocavam-se com a narrativa do livro didático, e, por vezes, com a narrativa que eu lhes apresentava, gerando muitos questionamentos. Passei a me indagar a razão de haver dúvidas quanto ao que era apresentado pelo livro didático e pela fala dos professores, mas a aceitação completa dos conhecimentos recebidos pelo *YouTube*.

Também o fato de muitos educandos traçarem comparações entre as videoaulas dos professores-*youtubers* e dos professores da escola, despertou a minha curiosidade do porquê estas últimas captavam mais a atenção desses jovens. Situo essas situações do cotidiano escolar como gatilho do meu interesse por estudar o *YouTube* de maneira mais acurada.

Esses pequenos depoimentos, sempre positivos dos discentes em relação às videoaulas presentes nessa plataforma me chamaram atenção para as possibilidades de seu uso na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Pensei: “por que não trazer os conhecimentos obtidos fora da escola para dentro da sala de aula?”

Outro tópico que reparei, foi que assim como já ocorria com as pesquisas escritas, nas quais os alunos simplesmente jogavam no *Google* o tema em estudo e copiavam as informações

do primeiro *link* mostrado pelo buscador sem maiores apurações, igual procedimento, ou nesse caso, a falta dele, era aplicado aos vídeos da plataforma, com a pura e simples assistência dos conteúdos e a transcrição do que neles era repassado.

Isso me inquietou deveras, porque demonstrou a falta de critérios na pesquisa e de uma postura crítica diante de informações vindas através desses canais, além da ingenuidade quanto aos conteúdos difundidos por meio da plataforma e da *Internet* em geral. Ao que parece, para os estudantes essas informações por serem veiculadas através desse meio, automaticamente são revestidas de autoridade e veracidade.

A partir daí, passei a pensar em formas de como estimular um uso mais racional dos saberes históricos disponibilizados no *YouTube*, pois entendo que da maneira adequada, ele pode ser um grande aliado na construção do conhecimento histórico. Pensa-se que devidamente utilizado, pode apresentar-se como um exercício de refinamento da consciência histórica que cada discente carrega consigo.

No mais, as videoaulas podem atuar como fontes históricas, apresentando uma narrativa alternativa à do livro didático, à fala do professor e às outras fontes de conhecimentos históricos aos quais esses estudantes possuem acesso, afinal comunga-se do pensamento de Cerri (2011, p. 59) quando este afirma que:

[...] pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem.

Durante a pesquisa, notou-se que apesar do grande número de trabalhos acadêmicos com enfoque no uso de tecnologias digitais no ensino em geral, a plataforma ainda é um objeto pouco explorado. E quando associado à consciência histórica, esse percentual se afunila muito mais.

Como ponto de partida para a análise das videoaulas, tomou-se como guia, algumas premissas utilizadas pelos autores Jean Burgess e Joshua Green em sua obra “*YouTube e a Revolução digital*”, evidentemente adaptadas para os propósitos deste trabalho, a qual passa-se a explanar.

Os autores comentam a respeito da existência de alguns padrões na cultura popular do *YouTube*, explicitando que, identificar esses padrões não é uma tarefa fácil, porquanto envolve muitas variáveis, que vão além da verificação do número de visualizações dos vídeos. Para aprofundar seu exame, os autores incluíram em sua análise, outros indicadores, a saber, “Mais

vistos, Mais respondidos, Mais Comentados, Avaliação, Mais Adicionados aos Favoritos, Anteriormente Populares e Mais Ativos” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 63).

Isto porque, eles entenderam que cada uma dessas categorias segue uma lógica diferente de audiência para a plataforma, fornecendo apenas uma direção, já que fatores como as regras da política de uso do *site* influenciam muito do conteúdo produzido pelos usuários, os quais “podem tentar produzir deliberadamente conteúdo que atraia atenção em massa de acordo com um critério preestabelecido, ou podem ignorar completamente esses critérios (e ganhar a atenção de audiências dramaticamente menores)”. (BURGESS; GREEN, 2009, p. 65).

Essas conclusões também foram compartilhadas por esse estudo, embora os critérios utilizados sejam diferentes daqueles mencionados pelos autores. Antes de mais nada, vale dizer que o advento da pandemia de Covid-19 modificou completamente as propostas iniciais que foram idealizadas para esta pesquisa.

De fato, em um primeiro momento, a ideia era de fazer uma enquete com os alunos participantes, a fim de que estes apontassem os seus canais preferidos para o estudo da disciplina História e, a partir daí, fosse feita a seleção de alguns vídeos dos canais indicados.

Entretanto, devido às incertezas sobre em qual momento poderia se dar essa consulta e pela suspensão por tempo indeterminado das aulas presenciais no Estado em 2020, optou-se por proceder diretamente à escolha desses canais, exibindo alguns vídeos selecionados dos mesmos durante as reuniões do Grupo Focal, que também acabaram sendo virtuais, em vez de presenciais, pela mesma razão.

Utilizou-se critérios tanto para a escolha dos canais quanto para a análise dos vídeos selecionados. No que concerne à seleção dos canais o primeiro parâmetro foi buscar canais voltados ao *ensino de História*. Isto porque existem diversos canais que procedem a abordagens de objetos da disciplina histórica, porém, não tem entre seus objetivos o ensino. Considerando que nossa pesquisa é voltada para a Didática da História e que busca contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos saberes históricos, priorizou-se canais voltados para esse propósito.

Apenas um canal constituiu exceção a essa regra, a saber, o “Meteoro Brasil”, voltado para a análise de conteúdos de diversas áreas como política, economia, meio ambiente, biografias, fatos históricos, dentre outros. Embora tenha um perfil jornalístico, este possui vídeos bastante didáticos, com linguagem simples, apresentação de fontes dos dados utilizados, bem como uma abordagem crítica dos assuntos expostos, justificando assim, sua inclusão nesta pesquisa. Ademais, também possui diversos vídeos sobre o conteúdo escolhido para análise, “Escravidão e resistências negras”.

Outro parâmetro adotado foi a repercussão social dos canais, porque muitos produtores de videoaulas de História, a despeito de sua qualidade, possuem um baixo número de inscrições e visualizações. Também se levou em conta forma de abordagem do tema-objeto da avaliação dos vídeos, que já discriminamos. Alguns canais com alto número de acessos não abordam o tema proposto, ou o fazem de forma reduzida, restringindo uma análise mais aprofundada.

Mais fatores levados em consideração na triagem correspondem à linguagem e aos recursos metodológicos utilizados e à narrativa proposta, bem como a possibilidade de uma maior diversidade metodológica para a montagem das sequências didáticas na utilização desses materiais em sala de aula.

Acerca do exame dos conteúdos desses canais em si, foram observados elementos como tempo de duração, recursos didáticos e midiáticos, análise do discurso, formação do *YouTuber*, a existência de interesses comerciais e de patrocinadores do canal.

Ressalta-se que **o intuito da pesquisa foi promover uma análise de vídeos do YouTube e como estes podem ser utilizados pelos docentes em sala de aula de maneira a estimular o senso crítico dos alunos e não um estudo detalhado sobre o tema eleito como recorte**. Devido ao gigantesco número de vídeos disponibilizados em cada canal, esse recorte foi necessário, através de um conteúdo que pudesse servir como paradigma de comparação entre os *sites*.

Esse tema histórico foi escolhido primeiramente pela sua relevância e atualidade, tendo em vista as permanências de ideologias e práticas ligadas ao período escravocrata na sociedade brasileira como, por exemplo, na forma de manifestações racistas, de desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos, da violência institucionalizada contra os negros, seja a exercida pelas polícias, seja pela negação de direitos como a ausência de demarcação de terras dos remanescentes de quilombolas.

Também pesou na escolha o fato de que o tema, embora conste nos currículos escolares, muitas vezes não recebe a devida atenção ou não é abordado de maneira satisfatória, nem mesmo pelos livros didáticos, fatos que, felizmente, vêm mudando nos últimos anos, a partir da edição da Lei nº 10.639/03-MEC que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

De fato, só recentemente muitos livros didáticos deixaram de abordar o tema apenas sob o olhar da escravização e submissão dos negros aos brancos, mas passaram a contemplar as heranças culturais e tecnológicas legadas pelas mais diversas civilizações africanas ao longo da

História e em especial, às contribuições destas para a cultura brasileira, o que conduz à conclusão que:

O estudo da História e cultura afro-brasileira não se limita à população negra, ao contrário diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que todos devem ser conscientizados e educados enquanto cidadãos atuantes no meio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, sendo capazes de construir uma nação mais justa, igualitária e democrática. (OLIVEIRA, 2018, on-line).

Por fim, essa escolha se deu pela própria natureza do conteúdo o qual acredita-se que possui um grande potencial de envolvimento, engajamento e posicionamento dos estudantes, fatores relevantes quando se busca o desenvolvimento de uma consciência crítica no ambiente escolar, pois:

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 56% da população se declara como preta ou parda. Apesar disso, os negros são tratados como minoria e sentem de forma cotidiana o racismo. Não estão representados no mercado de trabalho, na educação e sofrem mais com a desigualdade social. (SCHPALLIR, 2021, on-line).

Desse modo, nota-se que é um tema que integra o cotidiano de boa parte do alunado, afetada diretamente ou indiretamente pelas desigualdades sociais do país, cujas origens remontam às questões étnico-raciais. Consoante diagnóstico traçado por Schpallir (2021), mesmo constituindo a maioria da população brasileira, contraditoriamente os negros possuem menor acesso aos postos de trabalho, aos cargos de chefia e às instituições escolares, índices negativos que têm se agravados nos últimos anos como conseqüências da linha ideológica do atual governo:

No governo Bolsonaro, as ações afirmativas perderam espaço. Em 2020, o gasto do governo no enfrentamento ao racismo foi de R\$ 2,7 milhões, contra a média de R\$ 37,2 milhões nos últimos dez anos. Isso significa que apenas 2% da verba destinada à promoção da igualdade racial foi utilizada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

No mesmo país que não investe no enfrentamento ao racismo, a chance de uma pessoa negra ser assassinada é 2,6 vezes superior à de uma pessoa não negra. Os dados são do Atlas da Violência 2021, que também aponta que parte das mortes violentas de negros não foi registrada como assassinato, mas como causa indeterminada. São casos sem solução, ou não investigados.

São diversos os indicadores que apontam para o racismo estrutural no Brasil. Estrutural porque a discriminação que privilegia alguns em detrimento de outros é base da estrutura social do país. Estrutura que no governo Bolsonaro não será desconstruída, visto que não há projetos nem investimento que visem diminuir a desigualdade racial no Brasil.

O próprio presidente insiste em dizer que o racismo não existe e já afirmou publicamente que as tensões raciais não fazem parte da história do Brasil – o mesmo Brasil em que 78% dos mortos pela polícia são negros. Vale lembrar que a escravidão acabou há apenas 133 anos no país e são justamente as políticas públicas e as ações afirmativas que irão diminuir as desigualdades causadas por 300 anos de exploração do povo negro. (SCHPALLIR, 2021, on-line).

Portanto, em consonância com os objetivos traçados no projeto que embasou esta pesquisa, embora reconheça-se a riqueza e a complexidade do tema escolhido, **repisa-se que o foco principal do trabalho é a utilização de vídeos do *YouTube* dentro das aulas de História com uma intermediação do professor que propicie um estudo do saber histórico de forma mais crítica e consciente.**

Daí a importância de uma orientação para o uso da plataforma pelos discentes, mesmo que esse uso ocorra fora da sala de aula, quando os estudantes estiverem buscando nessa plataforma seja recursos para pesquisa seja uma complementação dos estudos sobre um dado tema histórico.

O primeiro ponto de atenção refere-se à procedência da fonte utilizada, assim como em quaisquer outras formas de pesquisas históricas. Na *Internet* como um todo, existem inúmeros *sites* de revistas e publicações acadêmicas. No caso do *YouTube* em particular, o primeiro passo corresponde à verificação da formação do autor do canal e à existência ou não de patrocínios, interesses comerciais ou políticos, que sempre podem nos dizer respeito das influências científicas e ideológicas do *Youtuber*.

Outra providência importante é evitar a narrativa única. Isso pode ser feito através do diálogo com outras fontes históricas como o discurso do professor, do livro didático, de textos, filmes, documentários ou mesmo, de outros vídeos da plataforma. Esse confronto/conversa entre fontes deve ser incentivado, para que os discentes possam perceber os pontos comuns, discrepantes, as lacunas e que após tudo isso, seja acrescentada a própria interpretação do estudante dentro da ideia rüseniana de “competência narrativa” a qual, nas palavras do autor, “constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado”. (RÜSEN, 2016, p. 90).

Também é relevante saber selecionar as informações, separando os dados e estabelecendo entre eles uma hierarquia. É mister que seja estabelecida uma metodologia própria de estudo pelo aluno, a fim de que este possa organizar e fixar esses conhecimentos, aplicando-os posteriormente à sua vida prática.

Um dos efeitos do excesso de informações disponibilizadas a todo momento através da Rede mundial é o imediatismo, que influencia na falta de uma maior reflexão sobre os dados acessados, beirando o perigo da ausência de aprofundamento e discussão, bem como de uma postura crítica sobre os mesmos. Por essa razão, Aquino, (2012, p. 805) pondera que:

na verdade, nos parece que o grande desafio está justamente na capacidade de transformar essas informações em conhecimento, superando a lógica do imediatismo contemporâneo, que implica na escassez de tempo para reflexão e leva à dispersão e superficialidade.

Por fim, é preciso que haja uma nova postura dos professores em sala de aula. Além de o uso das TDICs por si só não constituir garantias de um melhor aprendizado e exigir um uso racional, planejado e devidamente mediado pelos docentes, é necessário que a adesão ao *YouTube* e as demais ferramentas educacionais digitais venham acompanhadas também da transformação nas relações entre os sujeitos das relações de aprendizagem. Desse modo,

[...] a partir do momento em que nos propomos a adotar práticas que incluam essas novas formas de trabalho dentro da sala de aula precisamos também nos propor a repensar nossas concepções e posturas, obtendo como primeiro resultado uma necessária mudança nos papéis e posições desempenhados por cada um dos atores envolvidos. (AQUINO, 2012, p. 804).

Portanto, a aprendizagem transmuda-se da transmissão de conhecimentos para o da construção coletiva dos saberes, através da troca de experiências entre os protagonistas do processo educacional. Mudando-se o papel do professor, muda-se, por consequência, o papel do aluno, pois esse modelo propõe uma maior proatividade e posicionamento diante daquilo que lhe é apresentado nas aulas.

Ressalta-se esse aspecto porque, em nossa visão, o mais importante dentro do processo educacional são os sujeitos partícipes da aprendizagem e as relações que estabelecem entre si e não apenas os métodos e técnicas empregados para esse fim. Tanto as ferramentas tradicionais de ensino quanto as tecnologias digitais poderão ser eficazes se utilizadas de maneira correta e úteis para os desafios e necessidades do mundo contemporâneo. Em outras palavras:

[...] o papel de educadores e pesquisadores continua sendo o de construir o conhecimento através de uma postura crítica, coerente e comprometida; o conhecimento continua um produto da ação consciente e da reflexão humana. Só que agora está numa versão 2.0! (AQUINO, 2012, p. 807).

O conhecimento histórico tem peso social, carregando o potencial de formar cidadãos, “podendo proporcionar conhecimentos que capacitem os indivíduos a entender que vivem um período em que o discurso para o mundo do trabalho e do capital, por vezes, confere valor ao tecnicismo em detrimento do conhecimento acadêmico”. (HELPER, 2021, p. 41).

Tornar o conhecimento histórico e as produções historiográficas mais acessíveis ao grande público ainda é um desafio. O ingresso de outros profissionais na interpretação histórica é uma evidência disso. A linguagem distante da realidade não acadêmica faz com que a população em geral mantenha-se apartada dos saberes históricos, tão essenciais a um debate público de qualidade e à construção de uma sociedade mais consciente. O que se depreende disso, é que a História é fundamental para a vida de toda a sociedade e não apenas a um grupo restrito de eruditos.

Trata-se, assim, de aproveitar as vantagens viabilizadas pelas TDICs, promovendo o estímulo a um saber histórico sintonizado com a realidade dos estudantes, reconhecendo que “incentivar novas formas de conhecimento, mediante ferramentas que os nossos alunos já fazem uso diariamente me parece um mecanismo mais suscetível ao sucesso, do que àqueles que têm sido adotadas até o presente momento”. (MENDES, 2018, p. 38).

O ambiente escolar é um espaço para publicização da História por excelência, onde produção acadêmica formal e experiências de vida se encontram, por meio da mediação docente. Dentre as ferramentas informais da divulgação científica, o *Youtube* é uma das mais práticas e eficazes. Utilizado de forma conjugada com os métodos da pesquisa acadêmica, ele abre ótimas possibilidades para o trabalho com o saber histórico tanto para o grande público quanto dentro da sala de aula.

No mundo virtual, a autoridade é conferida menos pela qualificação científica do que pelo domínio técnico das mídias e a capacidade de alcançar um grande público por meio de uma comunicação de sucesso, o que conduz à conclusão de que quanto mais os historiadores estejam apegados ao tradicional, mais terão dificuldade nessa transição para o *cyberespaço*. Portanto, o acompanhamento dessas mudanças implica em adotar “uma postura pedagógica que não se restrinja aos padrões convencionais de ensino escolar e lance mãos de recursos do século 21, para estudantes do século 21”. (HELPER, 2021, p. 47).

Devido à sua pluralidade e ao seu caráter democrático, já que qualquer pessoa pode produzir conteúdo e divulgá-lo na plataforma, o *YouTube* tornou-se também um espaço de materiais produzidos com atenção ao rigor científico, muitos deles em parceria com órgãos governamentais.

Como exemplo disso, Helfer (2021) aponta o selo *Science Vlogs Brasil*, conferido a alguns canais que submetem os seus materiais à avaliação de grupos de especialistas reconhecidos em cada área e o *YouTube Edu*, uma ramificação da plataforma que se dedica exclusivamente à hospedagem de conteúdos educativos direcionados à Educação Básica, sendo fruto de uma parceria entre a Fundação *Lemann* e a *Google*.

Isto porque é importante que os estudantes compreendam que o uso de materiais informais ou do celular no aprendizado não é um problema em si, mas que existem métodos científicos, como pesquisa e discussão teórica, reconhecimento dos pares e questionamentos críticos que caracterizam a escrita de conteúdos sérios. (HELPER, 2021, p. 49).

Nosso entendimento é que, com os devidos filtros, mesmo canais cujos vídeos contenham informações incorretas ou imprecisas podem ser utilizados pelos educadores, a exemplo do que já vem sendo feito há bastante tempo com outras fontes como filmes, novelas

e séries. Qual professor de História nunca foi indagado acerca de uma informação obtida em um desses meios? E aproveitou a oportunidade para retificar/complementar as informações, ou tentar ampliar os horizontes do estudante para uma outra perspectiva sobre o tema questionado?

Basta que o educador aplique os métodos históricos ao delinear o planejamento de suas aulas, buscando apropriar-se da melhor maneira dos instrumentos tecnológicos existentes, interconectando suas aulas às vivências e saberes já adquiridos pelos discentes.

Segundo Page; Paiva (2021) os vídeos são úteis nas funções de sensibilizar, ilustrar e simular uma temática dos conteúdos programáticos a serem estudados pelos jovens em escolarização e a minha proposta de produto alinha-se justamente com esses empregos nas metodologias adotadas nas Sequências.

Com efeito, pensa-se que o sucesso no manuseio dessas ferramentas dependerá, dentre outras coisas, de um planejamento adequado, tendo momentos e finalidades específicos em seu uso. “Muitos destaques de insucessos com o uso de vídeos estão relacionados aos momentos em que o professor os utiliza de maneira inadequada, como apenas um passatempo para os seus alunos” (PAGE; PAIVA, 2021). O uso errôneo de vídeos abrange ainda sua utilização excessiva, desvinculada dos conteúdos abordados, como forma de preencher lacunas ou sem um objetivo claro.

Outros pontos positivos a se destacar relacionam-se com a dinamicidade e com o apelo sensorial dos vídeos do *YouTube* que acabam promovendo uma melhoria concreta no aprendizado dos alunos, fato confirmado pelas pesquisas empíricas dos vários autores mencionados neste trabalho, os quais implementaram pesquisas quantitativas, qualitativas ou combinadas, especialmente através da aplicação de questionários, aplicação de oficinas e produção de vídeos pelos alunos.

As redes sociais ampliaram as interações humanas, pois além daquelas existentes no mundo real, tem-se agora a extensão dos contatos nas redes virtuais. Logo, esses novos locais também devem ser considerados como espaços educativos, ainda que não integrem a educação formal, o que nos convoca a ingressar na cultura participativa. De modo geral, incentivam não só a construção coletiva do conhecimento, mas também estimulam a partilha das experiências pessoais.

De blogs a sites de redes sociais, nós vemos inúmeras maneiras em que um indivíduo motivado pode tornar o seu próprio conteúdo pessoal disponível. Sempre existiram pessoas que se dispuseram a compartilhar as suas histórias e os seus ensinamentos: a diferença é que a Internet permitiu que isso acontecesse. (PECHANSKY, 2016, on-line).

Outra vantagem do uso do *YouTube* na educação é a familiarização da maioria do alunado com a plataforma. Além de ser uma ferramenta intuitiva e sem um grau elevado de complexidade e exigência de conhecimentos técnicos, ela tem sido amplamente usada nos momentos de descontração dos jovens, o que possibilita a extensão da instituição escolar “com os estudantes não sendo limitados apenas ao limite físico e temporal de uma aula expositiva em sala de aula, tendo a oportunidade de ampliar suas pesquisas com temas que realmente lhe interessam”. (PECHANSKY, 2016, on-line).

Rafaela Chiapin Pechansky promove um estudo de caso, operando a análise do Canal “Me Salva”, dentro desse contexto. Este foi criado por Miguel Andorfffy no ano de 2012 e à época da publicação do artigo, contava com mais de 500.000 inscritos. Possui uma metodologia própria que funciona como o seu diferencial, uma marca registrada: os professores resolvem exercícios utilizando uma folha de papel em branco e canetas coloridas, sob o atrativo e desafiador *slogan*: “Aulas que valem a pena assistir”.

A pesquisa foi feita no período de uma semana, consistiu no direcionamento de perguntas respondidas *on line* pelos usuários do canal e levou a autora às seguintes conclusões: a maioria dos assistentes do canal tem entre 18 e 24 anos, utilizam o *site* há menos de seis meses e já completou o Ensino Médio. O principal objetivo desses usuários é a preparação para o vestibular, os quais consideraram a sua instituição de ensino como insuficiente para o alcance desse propósito.

Quanto às razões que conduziram à escolha do canal por parte dos internautas, observou-se um conjunto de fatores como a didática dos professores, a objetividade dos conteúdos e a questão da mobilidade, associada com a oportunidade de rever as aulas várias vezes, em qualquer local ou horário. A autora concluiu ainda, a partir dos dados levantados na pesquisa, que o *site* causou um impacto positivo na vida dos participantes, o que foi apurado através dos comentários feitos.

O uso didático do *YouTube* nas aulas de História resulta da constatação de que com o advento da *Internet*, a consciência histórica passou cada vez mais a ser influenciada pelas mídias e que é melhor usá-las em favor da construção de um conhecimento histórico crítico e reflexivo do que rejeitá-las.

Inicialmente pensou-se em trabalhar com filmes, os quais possuem, igualmente, grande popularidade junto aos jovens. No entanto, via de regra, as produções épicas costumam ter horas de duração, superando os horários escolares correspondentes à disciplina, o que exigiria um trabalho de edição para conservar as partes mais relevantes, além de uma logística complexa que poderia acarretar menos benefícios didáticos.

Já no *YouTube* podemos encontrar uma série de abordagens diferentes quanto aos temas históricos tais como videoaulas, documentários, fragmentos ou a totalidade de produções como filmes, novelas, séries e músicas, fontes históricas, canais de veículos de comunicação, quais sejam, jornais e revistas, bem como discussões qualificadas sobre conceitos e temas históricos em canais que não se ocupam propriamente da História enquanto disciplina como os *vlogs*⁸.

Helfer (2021) fornece algumas pistas para averiguar o comprometimento dos canais com a História enquanto ciência: a indicação de referências das informações, a qualidade da bibliografia utilizada (se os autores são consagrados ou não no meio historiográfico), se comentam acerca do método adotado, se as fontes manuseadas são diversificadas, o que não exclui a escolha por canais de maior audiência que é um critério válido “quando a intenção for utilizar sua linguagem acessível para comunicar aos jovens” (HELFER, 2021, p. 51).

É importante conscientizar os alunos não só no que diz respeito à seleção dos canais e vídeos para o estudo da disciplina, mas também quanto a uma reflexão crítica sobre os conteúdos difundidos e das variáveis envolvidas no funcionamento da plataforma como:

- A existência e o tipo de patrocínio ao canal;
- Os critérios de refinamentos das pesquisas;
- Os processos de monetização na plataforma (Políticas de uso);
- As preferências identificadas pelos algoritmos do sistema.

Abre-se aqui um parêntese para fazer um breve comentário sobre a política de monetização do *YouTube*, porquanto este é um ponto relevante sobre esse *site*. Kovacs (2020) explica que a opção pela monetização é feita pelo canal interessado, ativando a opção correspondente e aceitando respeitar as diretrizes do Programa de Parcerias do *Youtube* (YPP).

Após esse passo, inicia-se o processo padrão de análise do material, efetuado pelo próprio *site*. Por seu lado, o canal precisa concordar com as diretrizes de conteúdo adequado para publicidade. A operação é feita através da exibição de anúncios durante os vídeos na plataforma. O cálculo é feito em cima de anúncios assistidos, divididos entre o *Youtube* e o canal parceiro. Caso o anúncio seja assistido, o valor pago é total e repassado pelo *Google*

⁸ Pereira (2019, on-line) nos fornece um conceito bem completo do *vlog*:

O *vlog* nada mais é que um *blog*. Porém, em vez de usarem textos para expressar as suas opiniões, os autores contam com o apoio dos vídeos para compartilhar ideias sobre diversos assuntos.

Os conteúdos publicados em *vlogs* criam bastante empatia com a audiência, uma vez que é possível transmitir uma opinião com a fala, os olhares e os gestos. Essas expressões ajudam o público a entender exatamente o que os autores da publicação querem transmitir com aquele conteúdo.

AdSense. Quando o anúncio for pulado, apenas uma parte do valor é pago. Do montante de cada exibição, uma parte vai para o *Youtube* e a outra para o canal parceiro.

Esta transação não é automática e o canal precisa ainda cumular outras condições como: ser produtor de conteúdos que conte com, no mínimo 18 anos ou contar com um responsável legal acima dessa faixa etária para gerenciar seus pagamentos por meio do *Google AdSense*; alcançar 10 mil visualizações totais dos vídeos constantes no canal; manter, pelo menos, 1.000 inscritos; além de ter, o mínimo de 4.000 horas visualizadas por ano. (KOVACS, 2020, on-line).

Esta não é a única fonte de renda que pode ser auferida através da produção de vídeos para a plataforma. Outros meios são o *Super Chat* e o *Super Stickers* que se tratam de mensagens com maior destaque, compradas pelos assistentes, durante transmissões ao vivo (*lives*), colocadas pelos *YouTubers* na tela da transmissão.

Fez-se questão de explicar a política de monetização do *site* para demonstrar que o *YouTube* abriu possibilidades para a geração de renda, fazendo com que os canais sejam criados com as mais diversas finalidades, ou seja, podem estar ou não comprometidos com valores científicos, culturais, religiosos, políticos, dentre outros e é interessante que os educandos tenham ciência disso e percebam que existem diversas visões de mundo e ideologias por trás dos conteúdos produzidos.

Desse modo, o esclarecimento dos jovens em escolarização quanto a esses pontos é vital, para que possam assumir uma nova postura, tanto ao manejarem a ferramenta *YouTube* para assistirem aos vídeos, quanto para produzirem conteúdos e “sejam capazes de desnaturalizar a plataforma e compreendê-la em suas especificidades”. (AROSA, 2019, on-line).

Aqui também se percebe a importância do trabalho dos docentes ao auxiliar os estudantes no uso dessa plataforma como ferramenta educacional, intermediando o processo de aprendizagem para que o **tecnológico** se trasmude em **pedagógico**, pois sabe-se que, por mais avançadas que sejam, nenhuma tecnologia é capaz de garantir, individualmente, a aquisição e o domínio das habilidades inerentes ao saber histórico.

Devido às já mencionadas disparidades socioeconômicas, culturais e tecnológicas entre as escolas pelo Brasil afora, sobreleva-se que a sugestão de produto ofertado, tenciona em fornecer uma base de como os professores podem utilizar os vídeos do *YouTube*, para melhorar o aproveitamento nas aulas e a aquisição dos saberes históricos pelos discentes ocorra de maneira dialógica, reflexiva e crítica, adaptável às diferentes necessidades e contextos escolares.

4 DESVENDANDO O *YOUTUBE* ATRAVÉS DA FALA DOS ESTUDANTES: que tipo de aprendizagem histórica os canais da plataforma podem ajudar a construir

Passa-se agora a descrever a metodologia utilizada para a pesquisa, os sujeitos envolvidos no processo e o campo de aplicação, explicitando as condições de desenvolvimento do trabalho, as adversidades encontradas e os ajustes procedidos.

Alguns dados foram ilustrados através de tabelas e gráficos para melhor compreensão das conclusões obtidas a partir do levantamento de informações que alicerçaram a montagem do produto pedagógico.

4.1 Da Metodologia e da Análise dos Dados Aplicados

A pesquisa foi aplicada em duas escolas da rede pública, no Colégio Universitário/UFMA – COLUN da rede federal de ensino, entre alunos da 3ª série do Ensino Médio e no Colégio Militar e Corpo de Bombeiros (CMCB) 2 de Julho, escola da rede estadual de ensino, onde leciono atualmente, entre discentes do 9º Ano do Fundamental II. Previamente à aplicação da pesquisa o Projeto foi submetido à Coordenação de Projetos, Pesquisa e Extensão (COPPEX), setor do COLUN responsável pela organização e sistematização das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas, por projetos no âmbito da escola e também à Direção Pedagógica do CMCB 2 de Julho, recebendo todas as autorizações necessárias.

As escolas escolhidas localizam-se em São Luís-MA e contam com uma boa infraestrutura, possuindo recursos como Laboratório de Informática, Biblioteca e durante a pandemia desenvolveram suas atividades de forma remota, através de aplicativos para realização de videoconferências como o *Zoom*. O CMCB 2 de Julho dispõe ainda de uma plataforma própria da escola, semelhante ao *Google Classroom*, na qual, além da comunicação entre a escola e os discentes, os professores podem postar atividades e outros materiais complementares de estudo.

Conforme já esclarecido, foram efetuadas diversas mudanças e ajustes no planejamento inicial por conta das medidas sanitárias de isolamento que suspenderam o ensino presencial, fazendo com que as atividades idealizadas tivessem que ser abolidas ou aplicadas de forma virtual.

Outros percalços foram a baixa adesão de voluntários para a participação no Grupo Focal, reflexo de um processo de evasão e inadaptação ao ensino remoto que foi um fenômeno

comum, durante os anos de 2020-2021 no Colégio Universitário (COLUN) e da simultaneidade das atividades avaliativas regulares da instituição e das reuniões do Grupo Focal no Colégio Militar 2 de Julho, levando os alunos a priorizarem as demais atividades escolares, devido ao período em que a pesquisa foi desenvolvida, reta final do ano letivo de 2021.

Tem-se convicção de que o trabalho de forma remota impactou os resultados da pesquisa, sobretudo no GF, pois além de os estudantes não se sentirem à vontade e desinibidos como costumam estar em aulas presenciais, boa parte das atividades previstas não puderam ser levadas a cabo nessa modalidade. Ainda assim, foi possível chegar a algumas conclusões perseguidas pelas hipóteses levantadas no projeto, a saber, sobre a possibilidade de uso do *YouTube* em sala de aula como instrumento de formação da consciência histórica dos alunos.

A coleta de dados dividiu-se em dois momentos. No primeiro foi feita uma análise quantitativa a partir das respostas dadas pelos participantes a perguntas semiabertas que foram respondidas através de Formulário do *Google Forms*, no link <https://forms.gle/ueVd5d9PJkoSKzQ8A>, que explicou em sua primeira seção, sobre o que se tratava o projeto, seus objetivos e demais esclarecimentos legais, como a garantia da privacidade e da confidencialidade dos dados, por exemplo.

As perguntas foram classificadas em blocos e relacionaram-se à percepção dos participantes sobre a disciplina histórica, e utilização do *YouTube*, como tempo e finalidade dos usos e se esses usos foram influenciados pela superveniência da pandemia de Covid-19.

Em um segundo momento, a obtenção de dados foi qualitativa-exploratória através da análise de dados, obtidos pelas discussões ocorridas nas reuniões do Grupo Focal.

Consoante explanado alhures, o GF consiste em um instrumento de coleta de dados, no qual procede-se à oitiva de participantes de debates orientados por um intermediador, seguindo um roteiro pré-elaborado, de acordo com os objetivos da pesquisa. Tem sido largamente utilizado por pesquisadores das Área das Ciências Sociais, pelas vantagens que oferece, quais sejam, o baixo custo, a obtenção de dados válidos em um curto lapso de tempo, além de possibilitar o acesso a dados não alcançáveis pelos métodos quantitativos.

Uma das razões para a escolha desse meio foi por, de certa maneira, constituir-se também como uma espécie de cultura participativa, na medida em que todos integrantes podem expressar livremente suas opiniões. Além disso,

Os participantes de um grupo focal devem apresentar certas características em comum que estão associadas à temática central em estudo. O grupo deve ser, portanto, homogêneo em termos de características que interfiram radicalmente na percepção do assunto em foco. (TRAD, 2009, p.783).

No presente trabalho, os participantes trataram-se de jovens em escolarização que cursavam o 9º Ano do Ensino Fundamental no CMCB 2 de Julho. Presumiu-se que todos já possuíam conhecimentos prévios acerca do tema “Escravidão e Resistências Negras”, bem como de alguns dos subtemas propostos para as rodas de conversas, tenham sido estes obtidos dentro ou fora do meio escolar.

A manifestação de vontade em participar da segunda fase desta pesquisa foi feita no próprio Formulário do *Google Forms* na parte do Questionário que versava sobre o *YouTube*. Assim, nem todos os estudantes participaram de ambas as etapas. Os alunos do COLUN participaram somente da primeira fase da pesquisa. Ao todo 37 (trinta e sete alunos) responderam ao Questionário sendo 24 do CMCB 2 de Julho e 13 do COLUN, na faixa etária entre 14 (quatorzes) e 18 (dezoito) anos. **Por esta razão, os gráficos foram confeccionados considerando os alunos das duas escolas, enquanto as análises do Grupo Focal dizem respeito somente aos discentes do CMCB 2 de Julho.**

As reuniões do GF foram realizadas nas datas de 04, 12, 19 e 26 de novembro de 2021 e 03 de dezembro de 2021, no contraturno das aulas dos discentes do CMCB 2 de Julho, com aproximadamente 2 (duas) horas de duração cada, de forma remota pelo aplicativo *Google Meet*. Os pais dos alunos participantes assinaram um TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido) que continha todos os detalhes sobre a pesquisa, por tratarem-se de menores de idade.

Cada reunião contou com um Roteiro no qual foram lançadas questões relacionadas ao tema “Escravidão e Resistências Negras”, antes e após a exibição dos vídeos selecionados. O intuito dessa metodologia era avaliar como os estudantes percebiam os conteúdos e a linguagem dos vídeos e se estes modificavam a percepção deles sobre as problemáticas discutidas.

Avançando para a análise dos dados propriamente dita, foi possível constatar que o pensamento dos participantes acerca da aquisição de conhecimentos afina-se com a função social da disciplina histórica, pois 48,6% responderam quando perguntados sobre a importância do estudo em sua vida, que o conhecimento pode ser um instrumento de transformação da realidade. 24,3% apontaram para a necessidade de qualificação para o mercado de trabalho e igual porcentagem, para o reconhecimento dos estudos como algo valioso.

Estes estudantes, em maioria, dedicam alguns dias da semana para estudar e 37,8% deles assinalaram que utilizam como instrumentos de estudo, materiais escritos produzidos por eles próprios, como resumos, fichamentos e mapas mentais. Lembra-se que o questionário foi semiaberto, deixando-se em todas as perguntas, a possibilidade de discriminação de outras respostas além das sugeridas. Vários participantes mencionaram o uso de vídeos do *Youtube*:

Tabela 2 - Resposta dos participantes à pergunta: “Assinale os instrumentos de estudo que você utiliza”

Vejo vídeo aulas
Algumas anotações feitas por mim ao longo da aula e também vídeo aulas
Sites e vídeo aulas
Livros, vídeo aula
Vídeos aulas, site, resumo e atividades, além das aulas do professor
Slides, vídeos e pesquisas
Livros que possuo em casa, vídeos na Internet, anotações do professor e etc...
Vídeo aulas, Podcasts e slides
Anotações das aulas; aulas do cursinho e aulas no YouTube
Geralmente estudo por meio de vídeo-aulas, artigos, tópico de alguns fóruns e debates encontradas na internet
A plataforma “YouTube”, e as vezes eu e meus colegas realizamos reuniões em uma plataforma chamada <i>discord</i> ⁹ para estudarmos juntos, e obviamente eu uso o livro didático da escola
YouTube e sites
Anotações, vídeo aula...
Por meio do YouTube, vídeo aulas
Livros didáticos e conteúdo pesquisado online
Videoaulas, documentários
Vídeos para tirar dúvidas, e eu leio algumas coisas eu na minha opinião podem acrescentar algo na minha vida
Apresentação de slides, textos e vídeos passados pelos professores
Mapas mentais, resumos, vídeos e etc...

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se que um número considerável de estudantes utiliza o *Youtube* como ferramenta de estudo. Pressupõe-se que mesmo aqueles que não usaram o termo “*YouTube*” de forma literal, quiseram referir-se a essa plataforma quando utilizaram a expressão “vídeoaula”, utilizada como equivalente, pelo alunado no cotidiano escolar. Apenas um dos alunos menciona, nesse momento, que os vídeos são exibidos pelos professores da escola durante as aulas.

⁹ Devido à escassez de domínio técnico na Área de Informática, pede-se licença para reproduzir a definição do Aplicativo *Discord*, obtida em um *site* especializado no assunto:

O *Discord* é um software destinado a gamers para se comunicarem enquanto jogam online. A plataforma permite chats por texto e voz, e tem a opção de criar salas de bate-papo privadas. Essa função pode ser usada para adicionar seus amigos e iniciar uma comunidade para troca de mensagens em torno de um jogo ou assunto específico. O sistema está disponível, de graça, para Windows, Mac OS, Android, iOS e pode ser acessado diretamente na web.

[...]

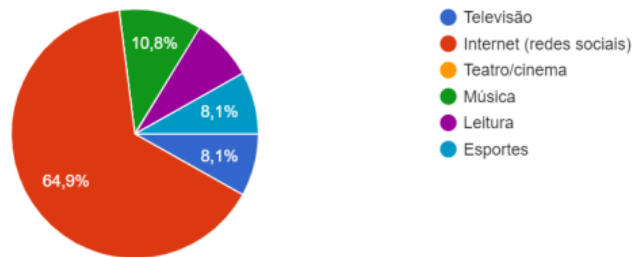
O usuário pode criar um servidor próprio, acessível apenas por convite, e dividi-lo por salas de bate-papo conforme o interesse dos participantes. É possível, ainda, determinar se uma sala será apenas para interação via texto ou voz. (TECHTUDO, 2015?, on-line).

Outro dado endossado pelas respostas dos participantes do Questionário diz respeito ao tempo gasto navegando na *Internet*, consoante apontado pelo gráfico a seguir:

Figura 2 – Atividades nas quais os participantes ocupam seu tempo

Com qual das atividades abaixo citadas você ocupa mais tempo?

37 respostas



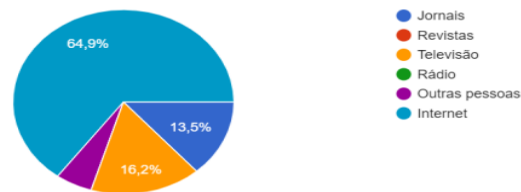
Fonte: Elaborada pela autora

Mais de 60% dos estudantes afirmou que gasta mais tempo com a *Internet* do que com outras formas de lazer como TV, teatro/cinema, música e mesmo, esportes. Vemos resultados no mesmo sentido quando questionados sobre as principais maneiras de manterem-se informados acerca dos principais fatos ocorridos no país:

Figura 3 – Meios pelos quais os participantes se informam

Por quais meios você se mantém informado sobre o que acontece no Brasil e no mundo?

37 respostas



Fonte: Elaborada pela autora

Tais respostas reforçam o que se comentou no capítulo anterior, acerca do crescimento da importância da *Internet* e também das redes sociais como o *YouTube* enquanto formadores de opinião, confirmando a necessidade de uma ocupação maior desse espaço de narrativa pelos profissionais da História.

Restou igualmente significativa a percentagem de estudantes que tiveram dificuldades de adaptação com o ensino remoto durante a pandemia. Somente 18,9% afirmaram não sofrerem maiores obstáculos para se ajustar à nova modalidade de ensino.

Daqueles que relataram enfrentar algum grau de dificuldade para aprender no ensino remoto, os principais fatores apontados foram empecilhos de ordem tecnológica como não possuírem dispositivos adequados para o acompanhamento das aulas, dificuldade de atenção mediante longos períodos na frente do computador ou celular, rotina de sua casa que atrapalhava a atenção durante as aulas, falta de comunicação com os professores e saudades do convívio com os colegas.

Percebeu-se que com a pandemia houve um aumento da procura da plataforma como ferramenta de estudo pelos estudantes. Nenhum participante diminuiu a frequência ao *YouTube* nesse lapso de tempo:

Figura 4 – Frequência de uso do *YouTube* durante a pandemia



Fonte: Elaborada pela autora

As perguntas ligadas à percepção dos discentes acerca do conhecimento histórico foram abertas. É perceptível a ideia de um conceito mais tradicional da História, apontada como uma ciência que estuda de forma proeminente os **fatos do passado**. A História foi reportada por alguns de uma forma mais positivista, ligada ao estudo de **grandes acontecimentos do passado**. É notável também, o número de participantes que incluíram o aprendizado da História para evitar a **repetição de erros do passado**.

Poucos estabeleceram conexões entre passado e presente e apenas um detectou a História enquanto uma narrativa que pode ser “contada” ou “interpretada” de diversas maneiras. Esse mesmo estudante associou os estudos históricos a uma percepção mais crítica da realidade:

Tabela 3 - Respostas dos participantes à pergunta: “Para você O que é a História?”

O estudo sobre os acontecimentos do passado e como eles afetam o que ocorre hoje em dia
História é vida, vivemos constantemente a história em nossa vida aparti dela podemos aprender com os erros do passado e acertar no futuro.
A melhor matéria escolar
A história é uma forma de compreender o passado e os desafios que o país e o mundo têm enfrentado
História é algo que é contado de diversas formas e carrega um valor para o locutor (aquele que a conta), para o ouvinte ou para ambos, despertando conhecimento e reflexão acerca das coisas. Como exemplo a história da Ditadura Militar ocorrida no Brasil. Desperta sentimentos em quem viveu ou em quem, apenas está ouvindo. Além de despertar o senso crítico da realidade.
História é uma forma de revisitar o passado para que ele não seja esquecido
Tudo que aconteceu ao passado
E uma matéria importante que nos permite saber os acontecimentos do passado, presente e o futuro.
Ela nos ensina acontecimentos importantes que ficaram marcados na história e ajuda a entender oque aconteceu.
Para mim a História é uma grande quantidade de fatos históricos do passado, uma montanha de conhecimento
História além de ser uma matéria preciosa e precisa na sociedade, ela é um instrumento fundamental para entender nós mesmos e a humanidade.
O estudo dos fatos passados, presentes e até futuros
O estudo do tempo passado.
Estudos onde conhecemos mais sobre o passado, história do mundo entre outras coisas que nós beneficiará no futuro
Fatos sobre a humanidade
Uma matéria que trabalha constantemente processos e eventos ocorridos no passado sejam esses processos eventuais tanto no Brasil, como em outros países
História seriam fatores que ocorreram em diversos períodos do tempo que são importantes para entendermos acontecimentos da atualidade.
É uma forma de estudarmos e aprender com o passado, para poder saber lidar com o presente.
O reflexo do presente.
Fatos ocorridos no passado, e um meio de entender um pouco mais sobre a nossa atual realidade.
Uma disciplina que fala sobre tudo que a humanidade já viveu, ela permite as pessoas que leiam sobre o passado e reflitam se querem cometer os mesmos erros (normalmente cometemos)
A matéria q estuda os eventos passados e às ações dos seres humanos nesses eventos passados.
É mostrar os acontecimentos do passado com pessoas de outros séculos, é trazer mais conhecimentos dos nossos ancestrais e também sobre movimentos de revoltas que aconteceram no nosso estado, país ou até fora do país.
É um meio de descobrirmos a respeito da humanidade e do que está em volta dela, uma forma de sabermos mais a respeito da nossa história como uma civilização
O estudo do passado para não cometer os mesmos erros no futur.
É o estudo que busca compreender o nosso passado e buscar respostas para o presente
é todo registro histórico escrito que nos ajuda a entender quem somos e de onde viemos

É uma ciência que estuda fatos passados
A história é muito importante, pois através do passado podemos observar fatos presentes que remete ao passado, mas ao mesmo tempo se toda atual e, conseqüentemente, a partir do entedimento do passado as decisões, ou, formas de pensamentos serão prescisas e racionais.
É um estudo que desenvolve pesquisas e um ponto de vista sobre determinada fase da história, em uma área geográfica específica.
História para mim é estar me conectando com os fatos que antecederam a minha época e o nosso momento atual através do que se é ensinado ao longo das aulas. Pra mim é um meio de compreender ainda mais a sobre e busca meus ideias e as coisas que acredito também através do conhecimento.
História são fatos do passado que tem influência no presente e talvez alterem o futuro
História pra mim é o estudo dos seres humanos no tempo e no espaço,ela nos permite entender o passado reletido no presente,e pensar no futuro.
Na minha opinião a história é os conhecimentos do passado
Para mim, História é uma compreensão e análise do passado.
passado, presente e futuro
É um acontecimento passado !!

Fonte: Elaborada pela Autora

Alguns participantes perceberam a relevância do conceito de espaço e a noção de temporalidade nos estudos históricos, mencionando a interligação entre passado, presente e futuro, inclusive percebendo que, por influência dos estudos históricos, a tomada de decisões no presente pode vir a alterar a realidade futura. Entretanto, vale lembrar que essas respostas foram dadas pelos alunos **antes** das reuniões do Grupo Focal.

Conforme já explicitado, a intenção inicial era aplicar o Produto desta pesquisa durante as rodas de conversa, porém, com a alteração do planejamento e ulterior modificação no formato desses encontros (os quais converteram-se em virtuais) a apuração dos impactos desses vídeos na consciência histórica dos pesquisados quanto a esse tópico, restou comprometida.

Seguindo com as relações entre os participantes da pesquisa e a História, a maioria gosta da disciplina. Entre os poucos que revelaram não gostar, atribuíram o fato à dificuldade de compreensão dos conteúdos. No que diz respeito aos temas que mais os agradam e despertam sua curiosidade, prevaleceram aqueles valorizados pela abordagem historiográfica europeia como As Guerras Mundiais, A Guerra Fria, as civilizações grega e romana. Outros temas citados de forma recorrente foram o Nazismo, o Egito Antigo e a Ditadura Militar no Brasil. Poucos participantes mencionaram conteúdos ligados às civilizações e culturas desenvolvidas por africanos e indígenas e apenas um mencionou a história local.

Na pergunta seguinte “Quais as formas em que a História aparece que mais lhe agradam?” confessamos surpresa perante os resultados, vez que estes reafirmaram a valorização do professor no processo de mediação da aprendizagem histórica e a visão da sala de aula como um espaço privilegiado na aquisição do conhecimento:

Figura 5 – Preferência dos participantes sobre meios de aquisição dos conhecimentos históricos



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto à utilidade dos saberes históricos expresso na pergunta: “Você considera o conhecimento histórico útil no seu dia-a-dia? Cite exemplos”, verificou-se que parte dos estudantes os considera úteis, embora não saiba explicar o porquê; parte dos alunos entende que a função da História é evitar os erros do passado; uma minoria não vê aplicações práticas dos saberes históricos em sua vida cotidiana e poucos associaram-na como ferramenta de ação orientada para a transformação social e à compreensão do presente.

Analisando esses primeiros resultados, nota-se que é preciso um maior trabalho de conscientização dos discentes em relação aos conceitos introdutórios da disciplina histórica, como, por exemplo, o que é a História, as relações das variáveis tempo e espaço e sobretudo, as finalidades e usos dos estudos históricos.

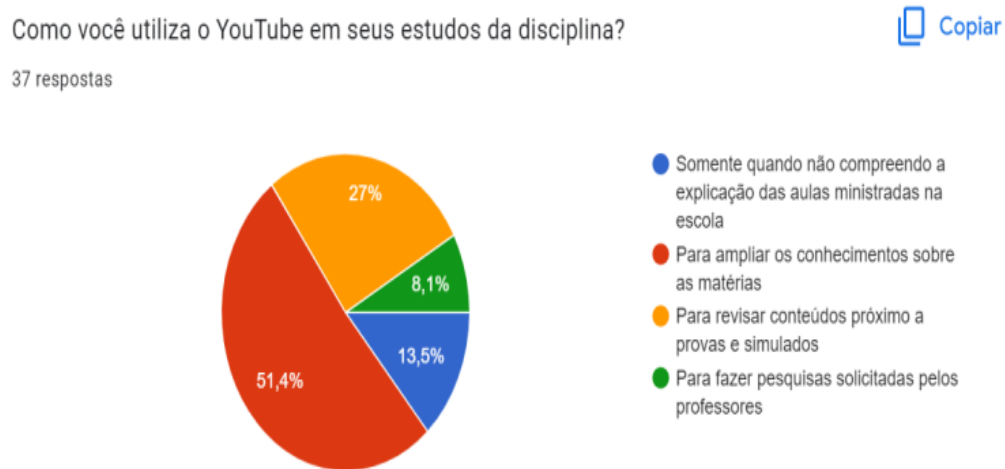
Embora referidos conceitos introdutórios estejam nos currículos do Ensino Básico e possuam, inclusive, capítulos específicos nos livros didáticos, parece haver uma necessidade de maior aprofundamento dos mesmos. Se os estudantes não sabem ao certo em que consiste a História e de que modo esta pode lhes ser útil na vida prática, não aplicarão os saberes históricos em suas vivências, objetivo crucial dentro da perspectiva rüseniana sobre a qual se assenta o presente trabalho.

De fato, o conceito de formação idealizado por esse estudioso engloba as informações recebidas pelos indivíduos dentro ou fora do processo de escolarização, e não se trata de uma

experiência pronta e acabada, correspondendo a um processo permanente, encontrando justamente no processo sua razão de ser. Não basta a aquisição pura e simples de conhecimentos, mas sim o posicionar-se em relação a ele, definindo se ou não, quando e como irá utilizá-los. “Esta formação se faz constantemente, na prática, o desenvolver da competência cognitiva (leia-se *competência narrativa*) que determina a aplicação dos saberes aos problemas de orientação”. (BAROM; CERRI, 2012, p. 1004).

Prosseguindo no exame dos dados levantados, no que diz respeito ao emprego do *YouTube* especificamente para estudar História, mais da metade afirmou que usa com bastante frequência, 16,2% que usam sempre e somente 8,1% afirmaram não usar a plataforma para essa finalidade. 51,4% desses discentes afirmaram utilizar o *site* para ampliar os conhecimentos sobre as matérias, 27% para revisar conteúdos para avaliações escolares e apenas 13,5% utilizam-na quando não compreendem a explicação de seus professores da escola.

Figura 6 – Como os educandos usam o *YouTube* no estudo de História



Fonte: Elaborada pela autora

Um ponto que chamou atenção foi a baixa porcentagem de alunos que afirmaram usar a plataforma para fazer pesquisas solicitadas pelos professores, tendo em vista que, um dos pontos de partida na construção do conhecimento histórico é justamente a pesquisa. Isso pode sugerir que os alunos não estejam vendo o *YouTube* como fonte histórica, mas apenas como um instrumento de complementação dos conteúdos.

No campo aberto dessa resposta, apareceram dois relatos interessantes: um aluno mencionou “Ou quando os professores botam o link do vídeo que é para assistir” e outro “Eu gosto de pesquisar paródias de músicas ‘chicletes’ com o tema abordado em sala de aula, assim eu tenho mais facilidade para compreender o conteúdo”.

Ouvir o que esses discentes expressam, tanto nos abre possibilidades de metodologias ainda não pensadas por nós professores como a “paródia de músicas chicletes”, quanto traz avanços no processo de ensino-aprendizagem, na proporção em que serão aproveitadas em aula as próprias sugestões dos estudantes, baseadas em suas experiências, gostos e aptidões.

Quanto aos canais selecionados, conforme já explanado, houve uma inversão do que havia sido pensado inicialmente na fase de apresentação do projeto. Como não foi possível a consulta prévia entre os alunos para saber quais os canais voltados para a História estes mais utilizavam, promoveu-se a seleção dos canais, sem a respectiva oitiva dos discentes.

Assim, nas falas dos participantes da pesquisa, verificou-se a prevalência dos Canais “Descomplica” (48,6%) e “Débora Aladim” (35,1%) sobre os demais. Em seguida teve-se o “Nerdologia” e o “Impérios AD”. Alguns estudantes mencionaram os outros canais selecionados para esta pesquisa em suas respostas subjetivas e apontaram as razões da escolha, algumas delas, um tanto surpreendentes:

Tabela 4 - Resposta dos participantes à pergunta: “Quais seus canais preferidos sobre o ensino de História? Por qual (is) razão (ões)?”

Eu gosto do Se Liga e do canal do Chavoso da USP, por conta das didáticas mais soltas e do vocabulário mais informal
Imperios AD, Nerdologia, Canal Nostalgia (ele tem um quadro ficado no assunto) e DGP mundo, o que eu gosto é a maneira não ditadica que eles explicam as coisas, muito fácil de absorver
Assisti aos vídeos de todos os canais acima, mas o meu preferido é Nerdologia, Descomplica e ReVisão. A maneira como explicam o conteúdo é ótima.
Nostalgia e Débora Aladim, pela forma didática e clara com a qual eles explicam os assuntos.
Descomplica e Nerdologia, pois eles exemplificam muito a matéria e trazem tidos os fatos sem muitas complicações O Você quer que desenhe? É um canal que há bastante informações resumidas em um mapa cheii de desenhos e tem também o cultura.
Descomplica, Nerdologia. Porque eles são práticos, porque eles me ajudam a fixar melhor certo conteúdo e porque eu posso revisar junto com arquivos e materiais feitos pela professora.
Gosto de nerdologia, torna tudo mais dinâmico e Débora Aladim também, porque ela é estudante como a gente, então creio eu que ela explica da forma como gostaria de que explicassem a ela e na maioria das vezes eu consigo entender.

A aula, porque na aula eu entendo bem melhor, já que posso tirar qualquer dúvida na hora
Descomplica, acho as explicações bem claras
Você sabia, pois eles explicam de forma divertida e simplificada para q todos entendam, mas nem sempre são histórias verificada.
Se Liga Nessa História/ Entender (a forma como ambos dão a explicação me fazem entender mais facilmente o assunto). Impérios AD/ Descomplica (pelo fato de usarem imagens e um certo tipo de linguagem, fazem com que a aula o assunto se torne mais fácil e agradável de ser entendido).
Nostalgia e DGP Mundo, porque a metodologia dos mesmo são cativantes e envolvem de uma maneira incrível a pessoa no assunto.
Débora Aladim, Se liga nessa história, Parabólica e Nerdologia. São didáticos e precisos.
Nerdologia, gosto da maneira que ele fala sobre o tema. Parabólica, acho legal e sempre tem bastante detalhes . Descomplica, é ótimo para tirar dúvidas e para revisar conteúdo
Débora Aladim, pois ela explica muito bem e dar dicas para redações do Enem
Diário de biologia e história,para mim é o canal que explica os acontecimentos de uma forma fácil e prática
descomplica, pois faz resumos rápidos.
Nerdologia, descomplica. Pois explica de uma forma bem dinâmica.
Eu não uso canais em específico. Costumo apenas pesquisar um determinado tema e usar o vídeo que apresenta uma melhor explicação, independente do canal.
descomplica, porque eu acho bem prático e me ajuda até uma maior facilidade de entendimento sem se tornar cansativo.
Débora Aladim,por ser um ambiente descontraído e fácil de se entender,onde as pautas são levadas de forma séria e autêntica. Tempero Drag,o meu favorito pois trata de temas e assuntos muito importantes e inerentes pra mim e minha vivência.
Parabólica, Débora Aladim e Nerdologia. Porque eles sempre ensinam com bastante leveza e também por conta de fotos, pinturas, animações, etc.
História Direto ao Ponto e Débora Aladim, pois entendo melhor!!

Fonte: Elaborada pela Autora

Examinando-se as respostas, podemos depreender que a preferência dos estudantes quanto à escolha dos canais que utilizam para os estudos históricos está ligada especialmente à **clareza da explicação**, ou seja, **a linguagem que facilita o entendimento** é o motivo determinante para a opção por um canal ou por outro.

Apenas dois estudantes mencionaram a **questão da seriedade e autenticidade das pautas**, o que confirma uma das hipóteses motivadoras desse trabalho, qual seja, a de que muitos educandos utilizam os canais do *YouTube* sem uma reflexão mais crítica acerca dos conteúdos e de seus respectivos produtores.

Por outro lado, constatou-se que o tempo da videoaula parece não influenciar na avaliação dos alunos sobre os canais, tendo em vista que um dos mais bem avaliados nas respostas foi o canal “Débora Aladim”, cujas aulas têm, em média, de 30 a 60 min. Somente um dos respondentes mencionou em reunião do Grupo Focal não gostar de vídeos “longos”.

Sobre esse canal vale ainda ressaltar que um dos discentes sublinhou dentre seus pontos positivos o fato de que “ela é estudante como a gente...” o que demonstra sua ciência de que a *YouTuber* ainda não possuía graduação em História quando começou a publicar seus vídeos, o que não colocou sob prova a credibilidade dos conteúdos repassados por ela, reforçando a ideia de que entre os estudantes **o peso da linguagem parece sobressair-se frente à cientificidade**.

Algumas respostas mencionam os recursos utilizados ao citar o uso de “fotos, pinturas, animações”; “Descomplica (pelo fato de usarem imagens...)”. Em suas preferências estes discentes não revelaram de forma mais específica a influência da metodologia adotada por cada canal em sua compreensão dos temas.

Um (a) dos estudantes menciona um canal que não produz conteúdos históricos em sentido próprio, ou seja, não trabalha com conteúdos curriculares, o “Tempero Drag”, porém demonstra ter apreendido a essência do que seria a consciência histórica no sentido rüseniano, quando aduz que o canal “trata de temas e assuntos muito importantes pra mim e minha vivência”.

Isso significa que além de ter a visão que a História não está presente somente em assuntos do currículo escolar, também relaciona os conteúdos abordados no canal ao seu cotidiano, sugerindo que estes possuem sentido prático em sua jornada.

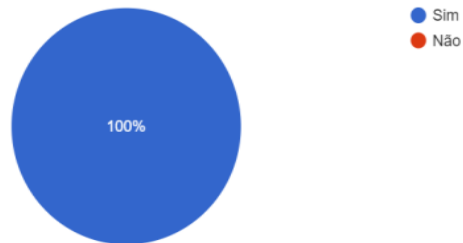
Também sugere que os professores de História possuem infinitas possibilidades de utilizar vídeos do *YouTube* para o aprendizado histórico, mesmo aqueles que tratem de temas históricos que produzem a reflexão, a crítica e o debates de temas não propriamente curriculares. Talvez esta também seja uma opção de trabalho interessante para comparar não só diferentes narrativas históricas, mas ainda, a diversidade das narrativas (jornalística, artísticas, etc.).

Todas estas probabilidades de uso da plataforma no ensino-aprendizagem de História, aplicadas com planejamento, podem render bons frutos, posto que os próprios estudantes a aprovam largamente como recurso didático. Todos os pesquisados foram unânimes em afirmar que as videoaulas de História do *YouTube* contribuem no seu aprendizado histórico, independentemente do motivo:

Figura 7 - Relação estabelecida pelos participantes entre as videoaulas do *YouTube* e sua aprendizagem histórica

Você considera que as videoaulas de História do *YouTube* contribuem no seu aprendizado dos conteúdos históricos?

37 respostas



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 8 – Porque os respondentes acreditam que o *YouTube* ajuda em seu aprendizado histórico

Em caso afirmativo, quanto à pergunta anterior, aponte o motivo:

Copiar

37 respostas



Fonte: Elaborada pela autora

Sobre o uso de vídeos do *YouTube* no ensino de História pelos professores, a maioria dos estudantes respondeu que há esta utilização, sendo que 48,6% afirmaram que seu professor o utiliza como material de estudo complementar, 35,1% apontaram sua utilização em indicações para pesquisas escolares e 16,2% durante as aulas expositivas.

Embora reconhecendo as limitações de nossa pesquisa que abarcou um número reduzido de estudantes e foi aplicada de forma remota, através das respostas no Questionário do *Google Forms* foi possível chegar a várias conclusões acerca das potencialidades do uso do *YouTube* em sala de aula.

Em verdade, esta é uma ferramenta útil tanto para docentes quanto para discentes por propiciar a facilitação da aprendizagem dos saberes históricos, o que tem sido ratificado pelo

amplo uso que os jovens em escolarização vêm fazendo dessa plataforma para finalidades educacionais.

Também é inegável que vários canais do *YouTube* realizam um bom trabalho didático, com *YouTubers* preparados que produzem conteúdos não apenas interessantes do ponto de vista estético, mas também observando os passos da pesquisa histórica, e, portanto, mostrando-se como recursos didáticos adequados para a aprendizagem histórica. Ademais, configuram-se em uma forma de aproveitar em sala de aula os conhecimentos obtidos pelos discentes fora do espaço escolar.

O grande desafio é auxiliar os educandos a utilizar esses materiais de forma seletiva, crítica e analítica, chamando atenção para alguns critérios que devem ser observados na seleção e apreciação das informações dos mesmos, incentivando-os a questioná-los, compará-los com outras fontes, enfim, transmutar uma recepção passiva para uma postura proativa, pois

[...] o mesmo rigor científico adotado com documentos físicos, em qualquer base de dados físicas, como um arquivo ou biblioteca podem ser aplicados ao mundo virtual. Não é possível, nessa perspectiva da falta de materialidade, um obstáculo capaz de impedir uma utilização proveitosa dessa ferramenta. (MENDES, 2018, p. 22).

Afinal, assim como os docentes, os alunos também são agentes históricos e protagonistas no processo de mudanças sociais. Basta olhar retrospectivamente alguns momentos de transformações na história do Brasil como a Redemocratização, por exemplo, onde a participação dos estudantes foi bastante significativa.

No que concerne ao trabalho desenvolvido no Grupo Focal, destaca-se desde logo que ele foi bastante proveitoso, apesar dos contratemplos já mencionados alhures, sendo o principal, o seu desenvolvimento remoto, o que de certa forma deixou os alunos mais tímidos, sobretudo porque pertenciam à mesma série, porém a turmas diferentes. Tentou-se o máximo possível seguir a ideia de funcionamento dos Grupos Focais, que consiste em lançar um tema para livre debate entre os participantes, no entanto, devido às circunstâncias, acabaram sendo necessárias algumas intervenções da pesquisadora, unicamente no intuito de estimular ou reiniciar a discussão.

Outro transtorno relacionou-se à questão da acessibilidade, pois boa parte dos discentes tiveram problemas de instabilidade na conexão durante as reuniões, o que fazia com que alguns acabassem entrando e saindo várias vezes da sala virtual, ou, por vezes nem conseguissem retornar. Devido à extensão das reuniões e da multiplicidade de conceitos e subtemas nelas trabalhados, estaremos nos debruçando somente sobre os aspectos mais importantes para a nossa exposição.

No primeiro encontro, o qual contou com cinco participantes, lembrando que somente os estudantes da escola CMCB 2 de Julho participaram das duas etapas da pesquisa, os objetivos propostos foram apresentar o projeto deste trabalho e o conceito de Grupo Focal, além de averiguar algumas formas de utilização dos estudantes pelo *YouTube*, bem como sondar os conhecimentos prévios que os participantes tinham sobre o tema “Escravidão e Resistências negras”, além de conceitos e temas transversais conexos.

Quando questionados sobre se utilizam a plataforma em seus estudos e canais prediletos, uma das estudantes declarou gostar muito do *YouTube* para estudar,

porque às vezes, tipo assim, mesmo entendendo o conteúdo lá na sala de aula a gente quer explorar um pouco mais a gente vai no *YouTube* e aí a gente vê alguns vídeos mais dinâmicos, mais divertidos, eu acho que é isso nos vídeos o que me atrai mais, tipo, vídeos que eu gosto de assistir sobre História é o *Descomplica* e o *DGP Mundo*[...] porque é uma história que eles contam, mas tipo assim, através de desenhos através de figuras e isso me diverte e me dá mais ânsia de aprender sobre aquilo.

Outra fala sobre esse ponto foi:

Normalmente eu gosto de assistir uma aula, não aquelas aulas meio paradas sabe? Que o professor só fala, fala, que ele aplique uma didática, é algo mais diferenciado, que ele coloca num contexto de hoje em dia, por exemplo, normalmente eu gosto disso, quando ele usa desenho animado pra ficar uma coisa mais didática, mais fácil de aprender. Normalmente, eu gosto muito do canal *Nostalgia*, *Nerdolândia* e o *Descomplica* pra mim, são assim os que tem as melhores didáticas [...]

Ao serem indagados sobre os temas que costumam pesquisar na plataforma outra aluna disse que:

Às vezes depende muito, professora, porque, por exemplo, quando a senhora, por exemplo, está dando uma aula que eu ainda tô com muita dificuldade nesse conteúdo, eu acabo por ir no *YouTube* e pesquisar lá outros professores que possam desenvolver isso de uma forma que eu possa entender e juntar com a sua explicação pra dar um, algo concreto na minha cabeça, mas às vezes quando eu tô arrastando o *YouTube* procurando alguma coisa aleatória pra assistir, eu acabo que encontro algum assunto de História que me dá o interesse eu clico lá pra assistir espontaneamente.

Algumas inferências podem ser retiradas dessas falas: a primeira delas é que a metodologia adotada pelas videoaulas de alguns canais do *Youtube* cativa os usuários por conta da linguagem não só textual, mas audiovisual. O uso de imagens e quadrinhos assemelham-se a passatempos com os quais estes já possuem familiaridade. O mesmo ocorre com os canais que contextualizam o tema usando uma narrativa dialógica entre passado e presente, porque dessa forma aproximam-se da realidade dos alunos.

Percebeu-se que o próprio mecanismo da plataforma que sugere vídeos de acordo com os gostos e vídeos assistidos mais recentemente pelos usuários destaca-se como um ponto

positivo desse *site*, pois acaba instigando o estudante a se aprofundar mais sobre temas históricos que despertem o seu interesse, ampliando assim, os horizontes do aprendizado.

Acerca dos temas históricos de maior interesse, tivemos as seguintes falas: “normalmente eu citaria Hitler, Segunda Guerra Mundial, Primeira, tem a Ditadura Militar que me interessa demais” e “Eu acho mais interessante a Guerra Fria que a gente estudou [...] e também sobre a Segunda Guerra Mundial e o Segundo Reinado, esses são os temas que eu mais gosto de aprender”. Tais menções confirmaram as preferências já apontadas na primeira fase da pesquisa.

A metodologia utilizada no Grupo Focal foi promover discussões antes e após a exibição de determinado (s) vídeo (s), buscando verificar como os estudantes faziam essa apropriação de conteúdo e, especialmente, se estes provocavam reflexões e/ou questionamentos sobre as informações que estes traziam previamente acerca dos assuntos colocados em pauta. Assim, pôde-se ter uma ideia da existência ou não de um impacto das informações lançadas pelos vídeos e qual o grau desse impacto.

Nesse primeiro encontro foram exibidos dois vídeos, a saber, “História da Escravidão/Quer que desenhe/Mapa Mental” e “Escravidão no Brasil/História/Mapa Mental/Quer que desenhe”, ambos do Canal “Descomplica”. Os vídeos exibidos fazem parte de um grupo específico de produções desse canal.

Referido canal trata-se, na verdade, de uma plataforma de estudos que contém cursos completos, com a finalidade de preparar estudantes para o Enem e vestibulares. Contém planos pagos que incluem em seu pacote cronograma de estudos, biblioteca de aulas gravadas, plantão de dúvidas, exercícios e simulados, resolução de questões do Enem, correção de redações, dentre outras, além das videoaulas gratuitas. Não se trata de um canal exclusivamente voltado para o ensino de História, mas de todas as disciplinas curriculares, contando, por essa razão, com uma ampla equipe de professores, de todos os componentes curriculares.

Possui atualmente mais de 3 (três) milhões de inscritos, e ainda, uma plataforma para escolas e uma faculdade digital. Percebeu-se, através da análise dos materiais selecionados deste *site*, que os vídeos da Sessão “Quer que eu desenhe?” estão entre os mais populares do canal e configuram-se em materiais bastante interessantes para o trabalho em sala de aula, devido à sua curta duração e pelo fato de as informações estarem sistematizadas em um resumo gráfico (Mapa Mental), contendo imagens e podendo ser baixado livremente pelos usuários para ser consultado a qualquer tempo e servir como material complementar de estudo, além de utilizar linguagem clara e concisa. Inclusive o canal foi um dos mais mencionados pelos respondentes na primeira etapa da pesquisa.

A opinião dos participantes, antes da exibição dos vídeos deste Canal, foi no sentido de reconhecer a escravização de seres humanos como algo negativo, uma prática que deve ser combatida em todas as suas formas, advindo sua reprovabilidade de valores ético-religiosos conforme exposto nesta opinião: “A escravidão ainda existe sob novas formas com promessas de uma vida melhor geralmente e não é mais aceita normalmente pelas pessoas, pelos poderes instituídos. A resistência se deu através das revoltas, fugas e formação de quilombos”.

Outra componente socializou a percepção de que não houve oposição à escravidão negra pela Igreja Católica como ocorreu com a indígena, assinalando a existência da ideia preconceituosa de que a escravização negra persistiu porque os indígenas eram preguiçosos e que os negros não tinham como fugir, comentando ainda sobre a ideia da maldição de Cam¹⁰.

Após o vídeo, os participantes foram conclamados a dizer o que mais chamou sua atenção e se os vídeos trouxeram informações novas. Dois discentes não sabiam que a Organização das Nações Unidas (ONU) havia proibido a escravidão a nível mundial. Os alunos aumentaram sua censurabilidade sobre a prática da escravidão e uma das estudantes trouxe à tona a questão da autoestima dos escravizados ser abalada por conta do próprio contexto escravista, no qual eram discriminados desde a tenra idade e tratados como se fossem inferiores.

A maioria dos presentes demonstrou conhecimentos superficiais a respeito do tema, embora tenham afirmado já ter tido aulas a respeito do mesmo, em séries anteriores. Somente uma das participantes conhecia Maria Firmina dos Reis, personalidade negra mencionada no vídeo, mas ressaltou que foi por conta de uma pesquisa para um projeto chamado “*Girl*”, ou seja, os seus conhecimentos não foram adquiridos no meio escolar e sim de forma extracurricular.

Os componentes também declararam que não costumam pesquisar a formação dos *YouTubers*, assistindo os vídeos somente “pelo tema de que precisam estudar naquele momento”. Uma das alunas declarou que costuma ler os comentários e observar se são feitas objeções ou apontamento de erros nos vídeos, pois “se muita gente estiver discordando, aí eu

¹⁰ O aludido mito baseou-se em um relato bíblico insculpido em Gênesis, 9, 20-25, na qual o patriarca Noé, após embriagar-se com vinho, dormiu nu dentro de sua tenda. Cam, filho de Noé teria visto o pai despido e contou a seus irmãos Sem e Jafé que tomaram uma capa e cobriram o pai, porém sem olhar para sua nudez. Quando Noé acordou e tomou conhecimento do que Cam fizera, amaldiçoou o filho com as seguintes palavras: "Quando Noé despertou de sua embriaguez, soube o que lhe tinha feito o seu filho mais novo. “Maldito seja Canaã – disse ele; que ele seja o último dos escravos de seus irmãos! ”. (Gn 9, 24-25).

Esta narrativa bíblica serviu como uma das justificativas teológicas da cristandade, para justificar a escravidão de indígenas americanos e especialmente de negros. Isto porque: [...] “de acordo com tal argumentação, os negros, habitantes da África, seriam descendentes de Cam, o filho amaldiçoado de Noé e, por conseguinte, a sua escravização era algo autorizado por Deus. A maldição lançada por Noé ao seu filho Cam havia recaído sobre os negros africanos que, sendo seus descendentes, estariam destinados à escravidão”. (IVO; JESUS, 2019, p.43).

já desconfio do conteúdo”. Esta também assinalou que costuma assistir mais de um vídeo e comparar as informações “pra ver se batem”.

Outra estudante relatou que vê os vídeos “com o livro aberto” e que se aparecer informações divergentes, “já tiro e coloco outro” e já percebeu erros em vídeos, no mais das vezes, em relação a datas.

Apesar de essa forma de “checagem” dos conteúdos dos canais não ser a ideal, os comentários demonstram que, pelo menos parte dos discentes que utilizam o *YouTube*, cogitam a existência de conteúdos errados e que, na dúvida, preferem dar mais credibilidade ao livro didático.

A segunda reunião contou com 07 (sete) participantes e teve como subtemas as relações entre “Escravidão e Direito” e “Escravidão e Religião”. Optou-se por esses assuntos por tratarem-se de tópicos que além de provocarem engajamento, normalmente são conhecidos do público, mesmo que com opiniões baseadas no senso comum.

Os vídeos escolhidos para esse encontro foram “A origem da escravidão no Brasil” e “Abolicionismo e fim da escravidão”, ambos do canal “Nerdologia”. Este canal, o qual também possui mais de 3 (três milhões de inscritos), traz a seguinte autodescrição na aba “Sobre”: “Uma análise científica da cultura nerd! ”.

Em um passeio pelo *site* confirma-se que são abordados conteúdos de vários temas, sem seguimento de nenhum critério rígido ou divisão por disciplinas. Aliás, a proposta deste canal não é produzir *videoaulas*, mas trazer discussões científicas, consoante a própria concepção descrita. As *playlists* envolvem muitas atualidades como “Tecnologia”, “*fake News*”, “Quadrinhos” e “Heróis e Criminosos”, ilustrando sua diversidade.

Conta com uma equipe técnica da qual participam historiadores, biólogos e especialistas de edição e arte. Inclusive, uma das marcas registradas do canal é a edição dos vídeos, os quais costumam ser bastante dinâmicos, pois, enquanto o narrador discute o assunto abordado, o usuário vê imagens em movimento, as quais incluem cenas de filmes, pinturas e diversos tipos de documentos históricos.

Um dos pontos positivos do canal é que seus vídeos costumam fazer um rol das fontes que são utilizadas na preparação do conteúdo, úteis não apenas para a checagem dos dados, mas como forma de aprofundamento dos temas apresentados.

Além disso, os produtores costumam responder a dúvidas dos internautas sobre vídeos anteriores ao final de cada vídeo, promovendo uma interação com os internautas que vai além daquela exercitada nos “comentários”.

Os participantes informaram ter conhecido o canal através de suas professoras da escola, seja pela recomendação de pesquisas, seja pela exibição dos vídeos em sala de aula. Declararam não ter percebido relações nem entre escravidão e direito, nem entre escravidão e religião, à exceção de um discente o qual narrou que a professora que ministrou o conteúdo em anos anteriores comentou sobre a manipulação religiosa para tornar os escravizados mais dóceis e como justificativa da obediência que estes deveriam prestar aos seus senhores.

Os estudantes, entretanto, estabeleceram relações entre escravidão e economia, entendendo que no período colonial, os escravizados constituíram a base econômica do país, inclusive apontando que esta foi uma das razões para a demora no processo de abolição da escravatura no Brasil.

Também atentaram para o fato de que a escravidão é um fenômeno universal ocorrendo não apenas em nossa nação, mas em outras partes do mundo.

Essa interpretação pode estar associada à predominância desse tipo de abordagem da História dos negros no Brasil. De fato, apesar dos avanços empreendidos na historiografia sobre os negros, a qual vem acrescentando uma perspectiva cultural, uma boa parte da produção didática direcionada para o Ensino Básico ainda apresenta o tema sob um viés econômico, no qual a escravidão é resultado direto do comércio triangular e parte integrante da lógica mercantilista europeia.

Do mesmo modo, notou-se nas videoaulas analisadas que, em linhas gerais, a produção dos conteúdos sobre o tema “Escravidão e resistências negras” constante nos canais do *YouTube* avaliados também segue essa linha de abordagem.

Percebeu-se que ao contrário da reunião anterior, a exibição dos vídeos acrescentou no conhecimento histórico prévio dos alunos, pois eles próprios declararam que esses materiais trouxeram dados novos, inclusive alterando sua percepção sobre o tema.

Um dos estudantes afirmou que o vídeo ajudou a esclarecer as diferenças entre a “Escravidão do Atlântico” ou “Moderna” e a Escravidão da Antiguidade. Alguns alunos relacionaram passado e presente, ao responder que estudar essa temática é importante para entender os preconceitos raciais e as desigualdades sociais entre negros e brancos que ainda existem no Brasil e cujas origens remontam ao período colonial, mostrando uma noção relevante nos estudos históricos: a percepção de rupturas e permanências.

Estes participantes forneceram exemplos baseados na realidade brasileira, dentre os principais, a violência policial contra negros, as diferenças de escolaridade e de acesso ao

emprego entre as diferentes etnias¹¹ no país, conhecendo somente as cotas raciais como política afirmativa para redução dessas desigualdades, o que vem ao encontro da ideia de aperfeiçoamento da consciência histórica de Jorn Rüsen, o qual entende que o pensar historicamente é funcional, sendo que “as operações da consciência histórica são reconhecidas como **produtos da vida prática concreta**”. (RÜSEN, 2001, p. 55, grifo nosso).

Na terceira reunião ocorrida no **Dia da Consciência Negra**, aproveitou-se para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dessa data e os principais subtemas explorados foram “Racismo” e “a reescrita da História”. Esse encontro contou com 08 (oito) participantes e nele foram utilizados três vídeos, quais sejam, “Racismo” do canal “Nerdologia”, “Racismo estrutural” e “Zumbi e as cotas” do canal “Meteoro Brasil”, além de duas notícias relacionadas ao assunto em discussão, intituladas “A campanha que atraiu celebridades nos EUA para provar inocência de homem há duas décadas no corredor da morte” e “Justiça dos EUA reconhece que condenou dois inocentes pelo assassinato do ativista Malcolm X”.

O “Meteoro Brasil” também não é um canal sobre História no sentido típico do termo, discutindo variados temas como cultura *pop*, política, ciência e filosofia. Foi criado em 2017, pelos jornalistas e *youtubers* Álvaro Benvenuto Borba e Ana Lesnovski, ambos paranaenses. Contando com mais de um milhão de inscritos, os vídeos do canal embora não façam um rol das fontes que embasam seu conteúdo de maneira formal, deixam-nas bastante esclarecidas ao longo das narrativas.

Utiliza uma exposição de conteúdos de forma parecida à de um documentário, na qual a narrativa é apresentada com uma trilha sonora de fundo e a exibição concomitante de imagens relacionadas ao tema.

¹¹ Devido à ausência de consenso no uso do termo etnia, elucida-se desde logo que o conceito será empregado neste trabalho com o significado formulado pelo filósofo Pedro Menezes, reproduzido abaixo:

A palavra etnia vem do grego *ethnos*, que significa povo ou nação e deriva da palavra *ethos*, que significa costume.

Ou seja, representa uma população que possui uma origem em comum, pertencentes a um mesmo território, compartilhando as mesmas tradições, língua, cultura, religião. Neste sentido, pessoas que compõem um grupo sociologicamente homogêneo.

Assim sendo, a palavra etnia não é considerada um sinônimo de raça, mas, por sua proximidade, pode ser utilizada com segurança por não possuir relação com uma diferenciação biológica.

Apesar de não ser consenso na comunidade científica, as diferenças fenotípicas (na aparência física) também seriam consideradas fatores étnicos. (MENEZES, [s.d], on-line).

Iniciou-se o debate do dia comentando acerca dos conceitos de estereótipo, preconceito e segregação. Embora tendo algumas dificuldades para formular os conceitos em palavras, foi possível perceber pelas falas dos participantes que estes sabem do que se trata cada termo em sua especificidade, ainda que de forma superficial.

Após a exibição do primeiro vídeo, os estudantes sentiram-se mais aptos a participar e uma das alunas fez uma associação entre estereótipo e representatividade nos seguintes termos:

O que mais me chamou atenção nesse vídeo foi quando ele fala da representatividade negra, porque é justamente isso, é... as pessoas criam estereótipos justamente pelo que elas veem pelo que elas ouvem, elas não tiram conclusão própria pra depois montar seu próprio estereótipo podemos assim dizer, e ter pessoas negras envolvidas na TV, por exemplo, que é o nosso principal meio onde a gente vê onde a gente consegue mais assim, extrair estereótipos é tipo muito importante porque precisa sim de uma representatividade, hoje em dia a gente vê que essa representatividade está ganhando mais força na TV eu estava prestando atenção numa novela que eu tava assistindo aleatoriamente na TV mesmo e eu percebi que não tinha somente pessoas brancas como antigamente a gente podia perceber, mas hoje sim, onde pessoas negras estão começando a habitar esse mundo e eu acho muito importante essa questão da representatividade.

Outra estudante ressaltou o aspecto cultural do racismo, compreendendo-o enquanto algo antinatural, não inato aos seres humanos, mas que é inculcido a partir da convivência nos grupos sociais, expressando-se com estas palavras:

Ninguém nasce com pensamento racista então, é o meio social daquela pessoa que às vezes faz, às vezes os colegas às vezes as coisas que aquela pessoa assiste que fazem com que ela crie esse pensamento e também é..., por exemplo, quando você vai assistir a um desenho infantil hoje em dia é muito raro que tenha um protagonista negro, uma pessoinha negra ali, geralmente os negros são vilões nessas novelas que tem no SBT, por exemplo, ou nos desenhos que tem nos canais infantis por conta dessa herança da escravidão e tudo mais.

Um participante complementou essa fala, frisando que esses desenhos sem a presença de negros são exibidos justamente para crianças, ou seja, na fase que as pessoas estão em formação, o que faz com que assimilem mais facilmente esses valores. Por isso, quando incentivados a falarem sobre formas de combate às práticas racistas mencionaram como melhores meios, em primeiro lugar “reconhecer que o racismo existe”, e educar as crianças, pois “após adulta é mais difícil de uma pessoa mudar de ideia”, e, em seguida, sugeriram punir legalmente aqueles que cometem os crimes de racismo e/ou injúria racial.

Antes da exibição do segundo vídeo, apenas uma discente declarou saber do que se trata o conceito de racismo estrutural. Nenhum dos pesquisados conhecia o canal “Metoro Brasil”. Após a apresentação desse vídeo, boa parte dos participantes havia deixado a sala de reunião e aqueles que permaneceram não se manifestaram a respeito de seu conteúdo, o que inviabilizou

uma análise acerca dos impactos intelectivos que este vídeo possa ter exercido sobre os estudantes.

No que diz respeito ao terceiro vídeo uma aluna comentou “ser revoltante a tentativa de manchar uma memória tão bonita como a de Zumbi que levou séculos pra ser construída”. Outro estudante compreendeu que as tentativas de destruição do Quilombo dos Palmares ocorreram principalmente “em virtude da terra e do ideal de uma sociedade democrática e igualitária entre negros e brancos”. Sobre a questão lançada sobre a reescrita da História, dois participantes manifestaram-se dizendo que a escolha por trazer outra narrativa sobre Zumbi se deu por ele “ser um símbolo da história negra”.

Com relação aos subtemas abordados, percebeu-se que, apesar de os alunos conseguirem estabelecer pontes entre a escravidão negra no passado e suas repercussões no presente, essas reflexões carecem de um maior aprofundamento. Também foi perceptível uma ausência de conhecimentos acerca de conceitos importantes relacionados à escravidão. Essa lacuna demonstrada pode ter, além dos motivos já apontados, sofrido a influência de outros fatores na timidez dos alunos para se pronunciarem nos debates, como ter visto o conteúdo “Escravidão e Resistências negras” em anos anteriores ou por não terem recebido materiais adicionais de leitura para as discussões, pois trabalhou-se somente com os vídeos exibidos em cada encontro.

A quarta reunião ocorrida dia 26/11/2021 contou com 07 (sete) participantes e abordou como subtemas as diferentes fontes históricas sobre a escravidão e a questão quilombola ontem e hoje. Esta reunião foi particularmente difícil, devido às inúmeras quedas de conexão da *Internet* dos participantes por conta de chuva torrencial ocorrida na cidade nesse dia. Foram exibidos dois vídeos, “Escravidão no Brasil” do Canal “ReVisão” e “A questão das terras quilombolas” do Canal “Parabólica”. Os alunos indicaram conhecer somente o segundo canal do *Youtube*.

Falando um pouco sobre esses *sites*, o primeiro traz a seguinte descrição em sua página: “O Revisão é uma produtora de conteúdo voltada para entretenimento e educação, jornalismo explicativo e documentário. Nossa meta é informar, educar e entreter de forma democrática e honesta, de forma que todos possam aprender e se divertir! ”.

Não obstante essa descrição, verificando-se as *playlists* do canal percebeu-se que praticamente 90% dos conteúdos produzidos tratam de temas históricos. Embora nem todos os vídeos indiquem as fontes utilizadas, o vídeo selecionado para o nosso trabalho de campo não só contém uma lista de todos os tópicos abordados, o que facilita as pesquisas dos estudantes prescindindo que estes assistam ao vídeo integralmente para saber quais assuntos serão

comentados, como também traz um índice com obras recomendadas, todas de autores com reconhecimento no meio científico, como Luiz Felipe de Alencastro, João José Reis e Stuart Schwartz. Outro ponto forte do canal é a sua forma de narrativa, bastante elogiada pelos usuários no espaço reservado aos comentários, tendo tanto texto quanto imagens, bastante dinâmicos.

Quanto ao “Parabólica”, seus conteúdos abrangem História, Filosofia e Sociologia. Os materiais do canal tratam-se de videoaulas nas quais o professor Pedro Rennó Moreira, graduado em História, utiliza uma metodologia bastante simples, a qual consiste em discorrer sobre o tema, colocando legendas dos tópicos mais importantes na tela, de forma pontual.

Embora não se valha de recursos como mapas mentais, desenhos, ou outros de cunho audiovisual de forma recorrente, o professor faz uma discussão mais reflexiva dos conteúdos, com uma ótima contextualização dos temas, além de indicar as fontes de pesquisa fundamentadoras dos vídeos e leituras complementares.

Antes da exibição, os alunos foram questionados sobre como a história dos negros foi retratada nos livros didáticos que eles utilizaram em seus estudos anteriores. Duas participantes responderam que as narrativas de que se lembravam iniciava-se sempre com as viagens nos navios negreiros e a comercialização dos escravizados nos mercados brasileiros. Não foram identificadas menções ao modo de vida dos africanos antes de sua escravização e nem entre as diferenças culturais dos povos da África.

Os participantes foram indagados sobre as imagens do negro nesses mesmos livros e todos que responderam, disseram que, em sua totalidade, as imagens retratavam a escravização, negros trabalhando ou sendo punidos.

Foi feita uma pequena revisão acerca do conceito de fontes primárias e do seu papel no aprendizado histórico, para possibilitar o prosseguimento da discussão proposta para esse momento. Um dos participantes disse ser muito importante o estudo dos temas por meio de fontes primárias para se ter acesso a mais pontos de vista sobre um mesmo objeto, da seguinte maneira:

Eu acho que esse tipo de relato é muito importante, porque se a gente for parar pra pensar os únicos relatos, coisas escritas que a gente tem, em grande maioria, são do ponto de vista das pessoas brancas, por exemplo, é, teve um padre, eu não lembro o nome dele agora, mas ele disse que ele só queria salvar as pessoas da religião errada aí por isso, ele colocava o Cristianismo. Então, ter mais de um ponto de vista é muito interessante, por exemplo, o ponto de vista do...eu não lembro exatamente o nome desse homem, mas era Cuaba, Baqua...ele disse que eles tentavam tirar a identidade deles tentavam mudar eles, por exemplo, raspando o cabelo, tipo várias outras coisas para que eles não se unissem e tais e isso nunca foi dito por pessoas que não fossem negras.

Em seguida, foram debatidos alguns outros assuntos discutidos no vídeo, como as medidas tomadas para tentar apagar a identidade dos escravizados e outros pontos retratados nesse material, como as condições das viagens nos tumbeiros e as diferenciações entre os escravizados no Brasil.

Antes de expor o segundo vídeo foi lida uma notícia sobre quilombolas no Maranhão, como proposta de introdução e sensibilização para o subtema seguinte. Acerca desse assunto, os estudantes demonstraram deter maiores informações prévias, visto que todos confirmaram saber o significado do termo “quilombolas” e suas raízes históricas. Também comentaram estar cientes acerca dos problemas enfrentados pelas comunidades de remanescentes dos quilombolas. Nesse momento, houve um contraponto interessante, pois, a pergunta final do vídeo posta pelo professor Pedro Rennó é a seguinte:

“Coloca na balança, o que que é mais importante, a preservação de uma cultura ou alguns grupos, pequenos grupos que dominam grande parte das terras brasileiras? A cultura do povo, a sobrevivência de um povo ou o capital?” (grifo nosso).¹²

Os participantes concordaram que o mais relevante é a preservação da cultura mesmo que com pontos de vista diferenciados.

Um aluno colocou que “o elemento histórico-cultural é mais importante e deve ser preservado, embora não sendo o que aconteça na prática, por conta das demandas capitalistas e que apenas a Constituição não irá assegurar esse direito do território aos indígenas”, enquanto que um dos colegas argumentou que

Apesar da importância histórico-cultural, o capitalismo não poderia ser deixado de lado até porque ele quem sustenta a sociedade atual, mesmo ela não sendo tão boa o quanto poderia ser, poderia estar muito pior se não fosse o capitalismo, então eu acho que esses pequenos grupos, em vez de eles irem totalmente contra o capitalismo eles podem fazer protestos pacíficos e coisas desse tipo pra conseguirem a terra pra si.

Percebeu-se que os estudantes conseguiram captar os conflitos entre os interesses econômicos e a preservação da cultura e identidade de comunidades tradicionais, atentando para as origens históricas do problema da concentração de terras no Brasil, porém ainda carregam certas distorções a respeito de alguns conceitos como o de capitalismo.

O grande mérito desse vídeo em particular, o que faz com ele seja extremamente útil ao propósito de estimular a consciência histórica dos alunos é justamente promover reflexões

¹² Questionamento proferido pelo Prof. Pedro Rennó em vídeo intitulado “A questão das terras quilombolas” do seu canal no *YouTube*, o “Parabólica”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4gVMBkIDHeg>. Acesso em 15 jan. 2022.

importantes acerca do tema exposto, através de questionamentos à semelhança daquele que grifamos acima.

Verificou-se que ao contrário da maioria das videoaulas de História disponíveis no *YouTube* que se preocupam quase que exclusivamente com a exposição dos conteúdos curriculares de História de forma rápida e quase mecânica, o canal “Parabólica” costuma introduzir ponderações intercaladas com as exposições, além de produzir materiais com algumas discussões atuais como, por exemplo, a Reforma do Novo Ensino Médio. Dessa maneira, os usuários não têm acesso somente a conteúdos curriculares, mas também a análises de pautas de políticas educacionais que repercutem diretamente sobre os estudantes.

No último encontro contou-se com a presença de 03 (três) participantes. Dois disseram estar com problemas em seus microfones, fazendo suas considerações somente através do *chat*, o que exigiu de nossa parte uma maior intervenção para que o debate fluísse.

Nessa ocasião foram utilizados os vídeos “O tráfico de escravos e a origem da escravidão no Brasil” do Canal “Impérios AD” e “Escravidão e Dívida Histórica” do Canal “Meteoro Brasil” e a matéria jornalística “Não é privilégio, é dívida histórica”. Aqui, a intenção foi trabalhar como subtemas “Consequências do processo de escravização dos negros” e “Existência ou não de uma dívida histórica em relação aos afrodescendentes”.

Os presentes nessa reunião declararam não conhecer o Canal “Impérios AD”, o qual se autodescreve nas seguintes palavras: “História, cultura e batalhas dos maiores impérios e nações do mundo em animações insanas com muito humor”. Este foi desenvolvido por Thiago Braga, professor e *YouTuber*, graduado em História, o qual é responsável pelo desenvolvimento de todo o conteúdo do canal, tanto em sua parte técnica quanto historiográfica, como ele próprio destaca na aba “Sobre”: “Eu faço um vídeo por mês: eu trabalho sozinho no canal e fazer pesquisa, texto, roteiro, gravação, desenhos e animações com qualidade leva tempo. Qualidade em primeiro lugar, sempre! ”.

A maior parte dos conteúdos do canal versa sobre Guerras, área de especialidade de seu criador, e as narrativas são feitas em forma de desenhos animados. O vídeo selecionado contou com o patrocínio da *World of Warships*¹³. O produtor do vídeo citou um rol das fontes históricas utilizadas como arrimo para as análises desenvolvidas para este conteúdo. Ressalta-se, que, este vídeo em especial, teve um alto número de comentários, a maioria deles no sentido de elogiar

¹³ *World of Warships* é um jogo on-line grátis com download disponível no Brasil para PC (*Steam*), *Playstation* (PS4), *PlayStation 5* (PS5), *Xbox One*, *Xbox Series X/Series S* e celulares *Android* e *iPhone* (iOS). O título tem uma *gameplay multiplayer* focada no combate entre tropas em que é preciso usar estratégias para conseguir derrubar os inimigos. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/world-of-warships/>. Acesso em 26 jul. 2022.

uma “desconstrução da história da escravização africana” e uma presumida neutralidade e “ausência de inspirações ideológicas”.

Após a apresentação do primeiro vídeo previsto no roteiro, um dos estudantes manifestou-se no sentido de colocar as fontes primárias em um patamar de superioridade em relação às outras, imbuído da ideia de que “a gente pode pesquisar e tudo, mas quem sabe mesmo é quem viveu naquela época”.

Nenhum participante questionou as informações repassadas no vídeo exibido, embora este venha de encontro ao que diz maior parte da historiografia acerca do tema “Escravidão negra”, tendo, inclusive, um caráter **reversionista**. Assim, pelo fato de o vídeo mencionar cartas trocadas entre reis africanos e portugueses, passou uma imagem de maior “credibilidade”.

Por essa razão, em nosso produto, resolveu-se selecionar não apenas os vídeos “perfeitos”, seja do ponto de vista estético, seja do ponto de vista historiográfico, pois partiu-se justamente da lógica de que os alunos normalmente acessam videoaulas de História de qualquer canal e que precisam justamente exercitar a pesquisa histórica de uma maneira mais crítica.

Antes da exibição do segundo vídeo, os participantes disseram não conhecer o termo “dívida histórica”. Após a transmissão, um aluno disse ter gostado do “formato de apresentação dos conteúdos escolhido pelo canal, de forma jornalística”, mas permaneceu sem entender o que seria dívida histórica.

Outro estudante formulou o conceito com as seguintes palavras:

Dívida histórica é uma dívida que precisa ser paga, só que ela não consegue ser paga porque ela foi feita em um período passado ela causou vários prejuízos para um povo e trouxe benefícios a outro, só que, os dois deveriam ser beneficiados de modo equivalente e até hoje nada foi feito sobre isso e precisa ser feito, realizado, porque tudo constitui uma cicatriz no povo.

Vale dizer que os subtemas trazidos como desdobramentos do tema-base são pautas da atualidade relacionadas ao cotidiano dos alunos, constituindo, portanto, assuntos nos quais existem questões presentes e cujas respostas devem ser perquiridas no passado, consoante nos leciona Rüsen (2001, p. 63):

[...] não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois é ela o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 63).

Os participantes desse último encontro foram convidados a avaliar o projeto e suas impressões a respeito dessa etapa. Declararam ter gostado de integrar o Grupo Focal, o qual chamávamos informalmente de “Rodas de Conversa” e o consideraram uma experiência

positiva e enriquecedora. Um dos estudantes descreveu-a da seguinte forma: “me fez repensar bastante sobre esses temas de forma mais direta e até mesmo filosófica, foi boa pro autoconhecimento, me fez descobrir coisas que eu não sabia”. Outro participante disse: ‘eu gostei muito dessas rodas de conversa, elas nos ajudam a entender, compreender bastante e aprofundar o conhecimento, tudo foi maravilhoso, não só o tema”.

Acredita-se ser necessário pontuar que as conclusões a que se chegou por meio das reuniões do Grupo Focal foram efetuadas considerando cada reunião individualmente. Não obstante o objetivo inicial fosse acompanhar a evolução da consciência histórica dos participantes ao longo das Rodas de Conversa, o comparecimento irregular dos voluntários fez com que se optasse por esta forma alternativa de avaliação.

Ainda assim, é possível inferir que a pesquisa qualitativa indicou que os vídeos do *YouTube* podem contribuir para uma melhoria no aprendizado histórico, fornecendo visões diferenciadas sobre um mesmo tema e, com um direcionamento correto, provocando reflexões, críticas e questionamentos em cima das diferentes e, por vezes, conflitantes, narrativas apresentadas, porque

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias da vida. (RÜSEN, 2001, p. 59).

Isto implica dizer que, bem selecionados e empregados, os vídeos tem o potencial de acrescentar informações históricas novas ao conjunto de saberes já incorporados pelos estudantes, propiciando arcabouço para uma aprendizagem mais aprofundada e dinâmica. Trazer esses vídeos para a sala de aula parece ser uma boa estratégia não só para tornar as aulas de História mais atrativas, mas para oportunizar aos alunos o estabelecimento de novos parâmetros em sua pesquisa, conciliando e valorizando os seus conhecimentos históricos obtidos dentro ou fora do universo escolar.

4.2 Descrição do Produto

O produto intitulado “Usando vídeos do *YouTube* para trazer um novo olhar sobre a escravidão e resistências negras” trata-se de um conjunto de Sequências didáticas acerca dessa temática. Foram escolhidas, dentre outras razões, por tratarem-se de um planejamento didático, o qual pode ser adaptado e reelaborado, conforme a eventualidade das contingências pedagógicas.

Uma sequência didática consiste em uma estratégia educacional que possui o intuito de promover conhecimentos acerca de um tema específico. Seu resultado vem a partir da construção e acumulação de saberes sobre um dado conteúdo e envolve o planejamento e a execução de ações concatenadas e complementares entre si.

No material proposto, as Sequências não possuem um número fixo de aulas. Esse quantitativo foi determinado pela extensão e complexidade das partes do conteúdo selecionado. O critério escolhido foi partir dos assuntos mais simples para os mais herméticos.

Intentaram ser uma espécie de guia para aqueles professores que buscam inserir os vídeos do *YouTube* em suas aulas, exemplificando como estes podem ser aplicados enquanto instrumentos didáticos em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo foram direcionadas também aos discentes, tendo em vista que o objetivo do instrumento proposto é o aperfeiçoamento da consciência histórica dos jovens em escolarização.

Em todos os planos de aula, buscou-se aplicar as matrizes disciplinares de Jorn Rüsen, explicitadas ao longo deste trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre os conteúdos curriculares e problemas da atualidade relacionados a esses conhecimentos históricos, procurando incentivar, ainda, o diálogo entre os saberes históricos prévios trazidos pelos discentes e aqueles obtidos na instituição escolar, afinal “temos a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do nosso grupo e da humanidade” (CERRI, 2011, p. 14).

Na proposta elaborada, não nos prendemos de maneira taxativa à lista de vídeos e canais selecionados no início da pesquisa, vez que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, vários outros materiais interessantes disponíveis no *YouTube* foram sendo identificados e revelaram-se de grande valia para o objetivo proposto.

A primeira parte do produto confeccionado apresenta os referenciais teóricos acerca do tema das Sequências didáticas e faz um levantamento de como os livros didáticos têm apresentado a “Escravidão e Resistências negras”, bem como uma reflexão sobre os avanços realizados e o que entendemos que ainda precisa ser implementado para o desenvolvimento de abordagens mais aprofundadas e críticas desse conteúdo. De fato, entende-se que se faz necessária a inclusão de novas falas na construção da narrativa da história dos negros no Brasil, dentre elas, a dos próprios protagonistas.

Na segunda parte foi esboçada uma explicação sucinta de cada etapa das Sequências, sempre mantendo em vista a flexibilidade do educador no manejo da ferramenta *YouTube*, pois,

a ideia é que para cada vídeo selecionado abra-se um leque de usos pedagógicos para os docentes da disciplina histórica.

Na terceira parte expõe-se o produto propriamente dito, detalhando para cada aula, os objetivos, recursos demandados, etapas e referências utilizadas, com suas respectivas indicações, de modo a facilitar o acesso posterior a esses materiais. Em sintonia com a proposta de tornar os conteúdos históricos mais atraentes para um público escolar cada vez mais vinculado às novas mídias e à pluralidade de fontes históricas, lançou-se mão, além dos vídeos do *YouTube* os quais serviram de base, de charges, infográficos, músicas, textos, dentre outros que atendam às múltiplas inteligências do alunado encontradas no dia-a-dia do fazer docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que toda pesquisa é, em si mesma, um processo de aprendizagem, posto ser a primeira etapa na busca pela obtenção do conhecimento. O trabalho em questão, ampliou a minha visão enquanto docente, na medida em que me ajudou a identificar as dificuldades dos participantes no aprendizado de História e algumas possibilidades de saneamento desses entraves, sobretudo durante as reuniões do Grupo Focal, nas quais houve a oitiva direta dos discentes.

Nesse contexto, o *YouTube* revelou-se uma ferramenta pedagógica em potencial, devido a diversos fatores, dentre eles, a facilidade de manejo da plataforma, o grande acervo de conteúdos históricos disponibilizados e a popularidade desse *site* junto aos jovens em escolarização, os quais têm recorrido de forma maciça aos seus vídeos para estudar.

As pesquisas por conteúdos históricos nos canais dessa plataforma confirmaram a existência de diversos canais com produções de qualidade, que não apenas seguem os critérios de cientificidade, mas trazem formas alternativas e interessantes de propagação dos conhecimentos históricos, demonstrando que, mediante aplicação dos requisitos corretos de seleção, estes podem contribuir e muito, no aprendizado escolar.

Não se pode olvidar que, assim como quaisquer informações do *cyberespaço*, os conteúdos constantes no *YouTube* não estão despidos de imprecisões, interesses comerciais e/ou ideológicos e outros problemas que tornam necessário um filtro metodológico para que seu uso reste proveitoso para a construção de conhecimentos sólidos.

As falas dos estudantes obtidas através dos questionários aplicados, das reuniões do Grupo Focal e mesmo dos comentários feitos nos vídeos dos canais do *YouTube* selecionados confirmam que este tem sido cada vez mais utilizado como instrumento de estudo pelos alunos, independentemente de seu uso pelos professores dentro do universo escolar, nos mais diferentes momentos do processo da aprendizagem histórica. Ratificam ainda que, muitas vezes, esse uso tem sido realizado de modo intuitivo e acrítico, sem uma reflexão adequada sobre os conteúdos desenvolvidos pelos canais ou dos fatores que os influenciam.

Concluiu-se, pois, que, o aproveitamento desses vídeos durante as aulas de História, mostra-se como uma via de correção dessas eventuais distorções, além de possibilitar um aguçamento da consciência histórica, à proporção que o professor orientar questionamentos, debates e estabelecer diálogos, estimulando um posicionamento mais crítico dos alunos em relação aos materiais desse *site*.

Foi possível perceber também que o *YouTube* é multifacetado enquanto instrumento didático, podendo ser aplicado em todas as etapas de construção do conhecimento histórico e também na avaliação desse aprendizado. Isto porque, existe uma pluralidade de linguagens e narrativas nos vídeos da plataforma com conteúdo histórico, adaptáveis aos mais diversos currículos no espaço escolar.

Constatou-se que mesmo ofertando possibilidades de aulas mais dinâmicas e estimulantes, isso só será viabilizado através da atuação do professor, pois a tecnologia por si só não possui o condão para atingir esse fim. O sucesso no emprego dessa ferramenta em sala de aula sempre perpassa um planejamento criterioso, além de metodologias desenvolvidas pelo docente, bem como a mudança na visão do papel do educador no processo de ensino-aprendizagem do transmissor de conteúdos para o facilitador do desenvolvimento da capacidade de **pensar historicamente**.

Os vídeos dessa plataforma estão dentro da lógica da História Pública, pois apresentam conteúdos históricos sob as mais diversas roupagens, para uma amplitude de *internautas*, os quais interferem na construção desses materiais por meio dos *likes*, inscrições, comentários e mesmo, patrocínio dos criadores de conteúdos, atendendo à proposta de disseminar o conhecimento histórico para além das fronteiras acadêmicas tradicionais.

Dessa forma, esses materiais harmonizam-se inteiramente com a proposta teórica de Jorn Rüsen, vez que os estudantes muitas vezes são motivados a buscarem por esses vídeos a partir de uma carência de orientação no presente, que não diz respeito apenas às pesquisas de temas escolares, mas muitas vezes envolvem interesses e necessidades individuais.

Os resultados certificaram que o *Youtube* contribui para o aprendizado histórico, mesmo quando sua assistência é feita de forma autônoma pelos estudantes, só pelo mero fato de oportunizarem concepções distintas acerca de um mesmo conteúdo histórico.

Seguindo nessa linha de raciocínio, os alunos ao assistirem a um vídeo armazenado nessa plataforma, exercitam uma série de habilidades de percepção, dentre elas a associação entre os saberes históricos prévios e os que estão sendo apresentados, a atualização de memórias, a reflexão e a construção de sua própria narrativa no tocante a determinado conteúdo histórico.

As operações descritas, todas ligadas ao aprofundamento da consciência histórica, vem ao encontro das finalidades primordiais da aquisição dos conhecimentos históricos segundo Jorn Rüsen: a atribuição de sentido dos conhecimentos adquiridos e a sua aplicação à vida prática dos indivíduos.

Outra inferência a qual chegou-se através desta pesquisa foi a necessidade de elaboração de novas abordagens acerca da história dos negros em nosso país. Isto porque, apesar das transformações pelas quais passaram a historiografia e o ensino da disciplina nos últimos anos, inclusive com a instituição da obrigatoriedade da inclusão do ensino da história e cultura africana nos currículos escolares, verificou-se a ausência das vozes negras nas narrativas presentes nos livros didáticos.

Nomes como Maria Firmina dos Reis, Luís Gama, Dandara, André Rebouças, José do Patrocínio, Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha dentre outros que marcaram a história da população afrodescendente brasileira encontram-se, lamentavelmente, ausentes desses manuais escolares. Desse modo, a crescente representatividade que vem ocorrendo em outros campos precisa ser incorporada pelas narrativas históricas.

Também no que concerne a este aspecto, a plataforma objeto desse estudo revela-se como uma fonte de dados útil para conferir a visibilidade e o reconhecimento desses protagonistas da história negra.

Por derradeiro, espera-se que o trabalho desenvolvido possa servir como um ponto de partida, para todos aqueles que vislumbram no *YouTube* um vasto campo de possibilidades para os amantes da História e ainda, para aqueles que buscam instantaneamente no dia-a-dia de sua prática docente, a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e transformadores de sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ABORÍGENE. O que é, conceito e definição. *In: CONCEITO.DE.* [s.l], 2012. Disponível em: <https://conceito.de/aborigene>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- ABREU, Leandro. 23 estatísticas do Youtube que comprovam por que a plataforma é uma das maiores redes sociais. **Rock Content**. 19 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/estatisticas-do-youtube/>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. *In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de.; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). Introdução à História Pública.* São Paulo: Letra e Voz, 2011. P. 19-30.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de Almeida; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 27., 2013, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ANPUH, 2013. Tema: Conhecimento histórico e diálogo social, p. 1-10. Disponível em: https://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364156201_ARQUIVO_TextoFinal_ANPUH_NATAL_HistoriaPublica_2013.pdf. Acesso em 20 fev. 2022.
- AQUINO, Israel. Pesquisa e ensino de História na Internet: limites e possibilidades. **Aedos**, Porto Alegre, vol. 4, n. 11, p. 796-809, set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30925/20905>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- AROSA, Gabriela. A História Pública e Digital como ponto de partida para questionar o uso do YouTube no ensino de História. **Revista Encontros**, Campo de São Cristóvão, Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/2675/1679>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; MILL, Daniel. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 23, p.1-22, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 10 de março de 2021.
- ARRUDA, Graziela Queiroz de.; SILVA, Joelma Santana Reis da.; BEZERRA, Maria Aparecida Dantas. O uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio a pandemia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 7., 2020, Maceió, AL. **Anais [...]**. Maceió: Realize Editora, 2020. Tema: Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, p. 1-9. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2426_04092020084651.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jorn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gBHCVsLVmCJs3m9kNbwLnrG/?format=pdf&lang=pt#:~:t>

ext=No%20Brasil%2C%20a%20Teoria%20da,identidade%20%C3%A0s%20pr%C3%A1ticas%20de%20ensino. Acesso em: 22 jul. 2022.

BBC NEWS. Entenda o caso do adolescente negro assassinado na Flórida. Brasil, 2012.

Disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/03/120323_entenda_trayvon_florida_cc.

Acesso em: 17 dez. 2023.

BELUSSO, Roniele; PERUCHIN, Débora. Modificações no processo de aprendizagem com a inserção de tecnologias digitais na educação. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2701>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BENTIVOGLIO, Julio. Precisamos falar sobre o currículo de História. **Café História**.

Publicado em 15 maio de 2017. ISSN: 2674-59.

Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/curriculo-de-historia/>. Acesso em: 17 maio 2022.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. *In*: BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada Ave Maria**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução dos originais grego, hebraico e aramaico mediante a versão dos Monges Beneditinos e Maredsous (Bélgica). São Paulo: Editora Ave Maria, 2016. p. 1-71.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. *In*: _____. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001. p. 51-68.

BOVO, Cláudia Regina; PINHEIRO, Marcos Sorrilha. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 113-134, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/567>. Acesso em 19 nov. 2021.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi *et al.* Recursos tecnológicos e os desafios da Educação em tempos de pandemia. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (CIET); ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EnPED), 2020, São Carlos, SC. **Anais [...]**. São Carlos: Editora, 2020. Tema: Ressignificando a presencialidade, p. 1-14. Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1736>. Acesso em: 12 maio 2022.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução de Ricardo Giassetti: São Paulo: Aleph, 2009.

BUSIGNANI, Orlando Marcelo Nalin; FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. O uso das tecnologias no ensino de História: possíveis contribuições. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. v. 1. (Cadernos PDE).

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_hist_artigo_orlando_marcelo_nalin_busignani.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na Internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, p. 35-53, set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25602>. Acesso em 23 out. 2020.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e consciência histórica. Rio de Janeiro: FGV, 2011. (Coleção FGV de bolso).

CORRÊA, Dênis Renan; SCHULZ, Marcos. Conhecimento histórico e Internet: uma conversa com Carlo Ginzburg. **Revista Aedos**, v. 3, n. 8, p. 269-273, jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/20722>. Acesso em: 17 jul. 2022.

COSTA, Vivian. Pandemia escancara falta de preparo tecnológico de professores, diz especialista. **Notícias da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência (SBPC)**, 05 nov. 2020. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/pandemia-escancara-falta-de-preparo-tecnologico-de-professores-diz-especialista/>. Acesso em: 15 maio 2022.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional** [s.l], v. 4, n. 2, p. 139-157, 2007. ISSN: 1414-0055. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087>. Acesso em: 25 maio. 2022.

FRAZÃO, Samira Moratti. História Pública no Brasil: espaço de apropriações e disputas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 374-379, set.- dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180308192016374>. Acesso em 25 set. 2020.

GELBCKE, Juliana. História Pública e consciência histórica: uma reflexão da Didática da História. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14., 2014, Campo Mourão, PR. **Anais** [...]. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2014. Tema: 1964-2014: 50 anos do Golpe Militar no Brasil, p. 524-533. Disponível em: http://eventos.idvn.com.br/regional_historia/trabalhos/pagina/5. Acesso em 15 fev. 2022.

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni; BIZELLI, José Luís. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 18, p. 115-136, 2017. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379>. Acesso em: 29 maio. 2022.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n.12 (24), p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 02 out. 2022.

HARARI, Yuval Noah. Educação: a mudança é a única constante. *In*: _____. **21 lições para o século 21**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. (P. 228-237).

HELFER, Arioli Domingos dos Reis. **Youtube para o ensino de História**: tutorial para a seleção e utilização de audiovisuais. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de

História – PROFHISTÓRIA) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em:
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23590/DIS_PPGHRN_2021_HELFER_ARIOLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 18 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Brasília, DF: MEC, 08 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 15 maio 2022.

IVO, Isnara Pereira; JESUS, José Robson Gomes de. Escravidão, negros africanos e Santo Isidoro de Sevilla. **Dimensões**: Revista de História da UFES, n. 43, p. 28-62, jul.-dez. 2019. ISSN: 2179-8869. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/28316>. Acesso em: 05 ago. 2021.

KOVACS, Leandro. Como funciona a monetização do Youtube? **Tecnoblog**, 2020. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/como-funciona-a-monetizacao-do-youtube/#:~:text=A%20monetiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Youtube%20%C3%A9,outra%20%C3%A9%20do%20canal%20parceiro>. Acesso em: 06 mar. 2022.

LÉVY, Pierre. A nova relação com o saber. *In*: LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 157-168. (Coleção Trans).

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? *In*: ALMEIDA, Juniele Rabelo de.; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

MARTINS, Estevão de Rezende. As matrizes do pensamento histórico em Jorn Rüsen. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). **Jorn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da História**. Curitiba: W.A. Editores Ltda., 2016.

MENDES, Gabriel Cunha. **Canal “Outra História”**: o uso do YouTube como ferramenta pedagógica para o ensino de História. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560483/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gabriel%20-%20Mendes.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

MENEZES, Pedro. Raça e Etnia. **Diferença.com**. [s.l], [s.d]. Disponível em:
<https://www.diferenca.com/raca-e-etnia/#:~:text=Portanto%2C%20etnia%20%C3%A9%20um%20termo,socioculturais%20ou%20at%C3%A9%20mesmo%20f%C3%ADsicas>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, v.4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6938>. Acesso em: 18 maio 2022.

MOREIRA, Igor Lemos. Sobre História Pública e ensino de História: algumas considerações. **EBR - Educação Básica Revista**, v.3, n. 2, p. 81-96, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/34217940>. Acesso em 28 abr. 2021.

NITAHARA, Akemi. Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais: desigualdades de inclusão digital foram acentuadas. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro. 25 nov. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 29 maio 2022.

NOIRET, Serge. História Pública digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015. ISSN 1808-3536. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 14 jul. 2021.

OLIVEIRA, Elida. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **G1 Educação**, 08 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 16 maio 2022.

OLIVEIRA FILHO, Vicente Henrique de. As novas tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem na escola. *In*: SIMPÓSIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 10.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9., 2010, Teresina, PI. **Anais [...]**. Teresina: Universidade Estadual do Piauí (UESPI), 2010. Tema: Os desafios da pesquisa no Piauí, p. 1-12. Disponível em: <https://www.uespi.br/prop/siteantigo/XSIMPOSIO/producao%20T/CCE.html>. Acesso em 23 maio 2022.

OLIVEIRA, Manoel Luiz de. O estudo de história e cultura afro-brasileira, como disciplina obrigatória nos currículos escolares. **Faculdade Campos Elíseos Informa**, São Paulo, 28 maio 2018. Disponível em: <https://fce.edu.br/blog/o-estudo-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-como-disciplina-obrigatoria-nos-curriculos-escolares/#:~:text=No%20dia%2009%20de%20janeiro,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%20Brasileira>. Acesso em: 01 jul. 2022.

PAGE, José Sérgio Dias; PAIVA, Daniel Costa de. Usando os vídeos do YouTube na pandemia: mudanças paradigmáticas no ensino de História. **Revista Educação Pública**. v. 21, n. 36, 28 de setembro de 2021. ISSN: 1984-6290. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/36/usando-os-videos-do-youtube-na-pandemia-mudancas-paradigmaticas-no-ensino-de-historia>. Acesso em: 17 set. 2022.

PECHANSKY, Rafaela Chiapin. O YouTube como plataforma educacional: reflexões acerca do canal Me Salva. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 17., 2016, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); São Paulo: Intercom, 2016. Tema: Comunicação e Educação: caminhos integrados para um mundo em transformação. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/sul2016/resumos/R50-0123-1.pdf>. Acesso em 23 jun. 2022.

PEREIRA, Matheus. Entenda o que é vlog e saiba como se tornar um sucesso do *Youtube* com esses 9 passos. **Rock Content**, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/vlog/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xpZTSpqSHTKqcz46SbrTGPB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 maio 2022.

RÜSEN, Jorn. **História Viva**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília (UNB), 2007.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SALLIT, Mathias. Professores esbarram em falta de estrutura e formação para uso da tecnologia no ensino. **Revista Quero Bolsa**. 15 out. 2020. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/professores-esbarram-em-falta-de-estrutura-e-formacao-para-uso-da-tecnologia-no-ensino>. Acesso em: 15 maio 2022.

SANTOS, Remilda Porfírio dos.; NASCIMENTO JÚNIOR, José Márcio Martins do. As dificuldades e desafios que os professores enfrentam com as aulas remotas emergencial em meio a pandemia atual. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Maceió, AL. **Anais [...]**. Maceió: Realize Editora, 2020. Tema: Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID_3584_01092020172045.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

SCHPALLIR, Andressa. População negra: números mostram a desigualdade no Brasil. **Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB**, São Paulo, 21 nov. 2021. Disponível em: <https://ctb.org.br/noticias/estados/populacao-negra-numeros-mostram-a-desigualdade-no-brasil/>. Acesso em 09 jul. 2022.

TECHTUDO. Aplicativo Discord junta gamers em chats de voz. **Globo S/A**, [s.l.], [2015?]. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/discord/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

TENENTE, Luiza. 30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância. **G1**. 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2021.

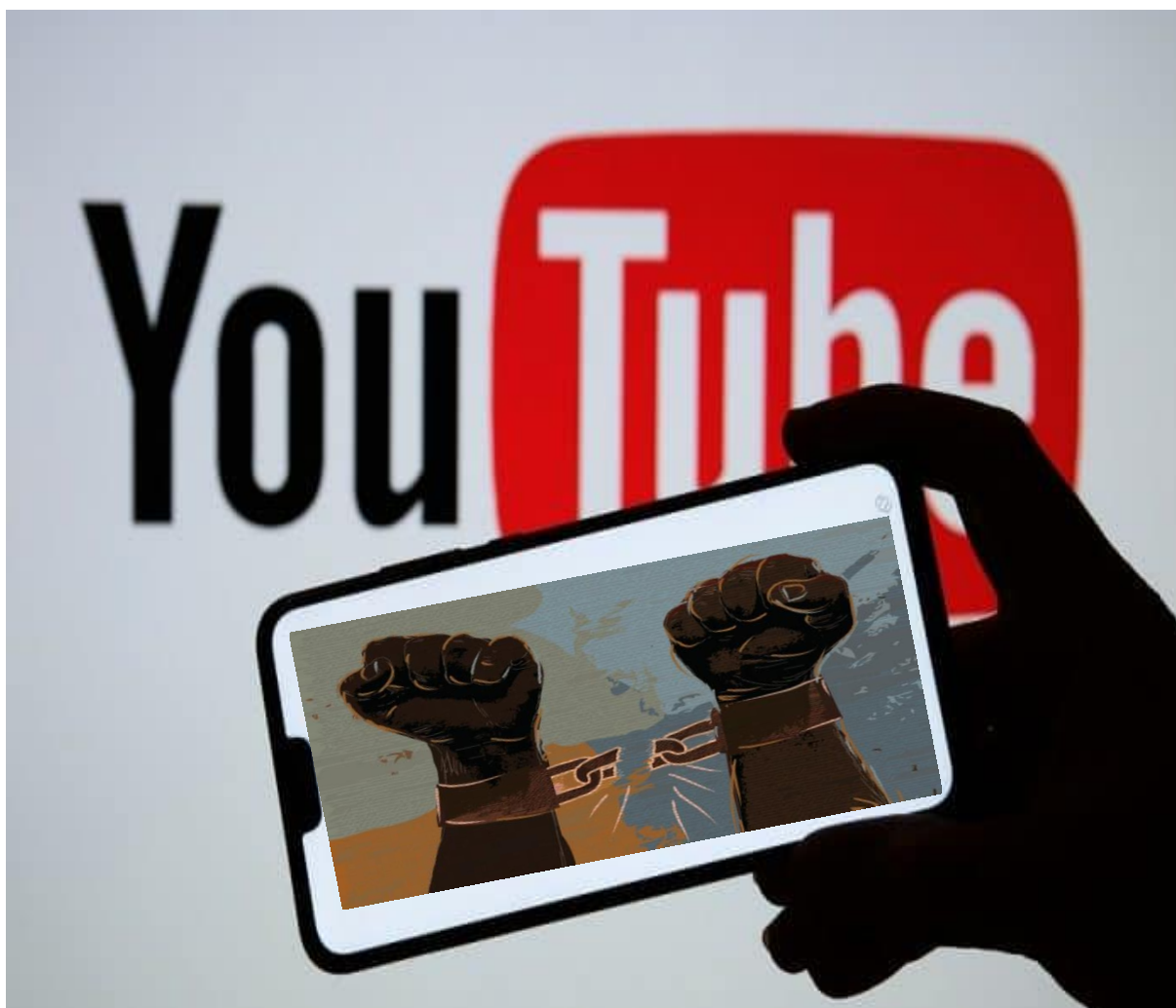
TODOS PELA EDUCAÇÃO. Impacto da pandemia na educação vai além do fechamento de escolas. **Todos pela Educação**. 24 fev. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/relatorio-do-todos-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica-tem-ido-alem-do-fechamento-de-escolas/>. Acesso em: 15 maio 2022.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. ***Physis Revista de Saúde Coletiva***, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabelo de.; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.) **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 53-64.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
USANDO VÍDEOS DO *YOUTUBE* PARA TRAZER UM NOVO OLHAR SOBRE A
ESCRavidÃO E RESISTÊNCIAS NEGRAS



CLEIDMAR AVELAR SANTOS

SÃO LUÍS

2023

USANDO VÍDEOS DO *YOUTUBE* PARA TRAZER UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA NEGRAS

1 APRESENTAÇÃO

Os negros sempre tiveram pouco espaço na historiografia nacional, sendo mencionados somente a partir de duas perspectivas: a de suas contribuições para a cultura nacional sob o viés folclórico e sob a ótica da escravização. Essa situação começou a se modificar após a edição da Lei 10.639/03, a qual estipulou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Básico, abrindo espaço para novos estudos, abordagens e, conseqüentemente narrativas e representações desses atores sociais.

Fertig e Martins (2018) ao implementarem uma análise sobre as abordagens dos livros didáticos quanto à temática da escravidão, dividiram-nas em dois momentos: as obras produzidas antes da década de 1970 (classificados como ainda pertencentes à história tradicional) e o segundo, a partir dessa década, já sob a influência do materialismo histórico e outras correntes historiográficas verificando as inspirações teóricas e conceitos trabalhados pelos autores de algumas obras didáticas.

O conceito de “história tradicional” do qual se valeram foi o de Peter Burke, o qual identifica essa forma de fazer história como eminentemente política, baseada nos grandes acontecimentos e nos “grandes homens”, em documentos escritos oficiais e pretensamente objetiva.

O que se observa é que houve uma evolução na maneira de se interpretar e narrar a história negra. Durante a vigência da historiografia tradicional teve-se o enfoque sobre os negros a partir da resolução do problema de mão-de-obra para os colonizadores, devido à falta de aceitação e adaptação do indígena à escravidão, rotulando-o como incapaz para o trabalho.

Outros apontaram como causa para a substituição de mão-de-obra indígena pela negra, o fator econômico. Nessa opção teriam pesado os lucros gerados pelo tráfico negreiro, elemento importante dentro da lógica mercantilista, vez que não gerava lucros somente dentro da colônia, mas promovia, sobretudo a acumulação de capitais pela Metrópole.

Dessa forma, o trabalho escravo africano tornou-se preferível ao indígena, por conjugar interesses econômicos metropolitanos e coloniais, já que proporcionava lucros aos produtores coloniais, aos comerciantes, aos traficantes e à Coroa, que recolhia imposto de todas as operações. (FERTIG; MARTINS, 2008, p. 3)

Desse modo, interpretou-se a preferência pela escravidão negra como fruto das práticas mercantilistas, rejeitando a noção de um suposto despreparo para o trabalho dos nativos do Brasil. Assim, para estes, a escravidão negra relacionou-se diretamente às necessidades do Mercantilismo e do Sistema Colonial.

Seguindo em sua análise, Fertig e Martins (2008) interpretam que autores como Pedro Calmon formularam uma interpretação na qual o escravo africano além de ser fisicamente mais robusto que o indígena tinha um comportamento mais submisso, e, portanto, mais adequado ao cativo, sendo contraposto por Joaquim Silva cuja obra questiona o caráter passivo dos escravizados negros, bem como nega o abrandamento do processo de escravização presente na obra de R. Haddock Lobo que ameniza o sofrimento passado pelos escravizados afirmando que, em maioria eram bem tratados.

Por seu turno, a obra de Joaquim Silva não só nega a existência do racismo no Brasil, como atribui ao elemento negro da cultura brasileira características negativas a serem evitadas, tais como a “negligência”, a “resignação perante a miséria” e o “trabalho sem amor”, na mesma linha da famosa obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre.

A partir das décadas de 1950 e 1960 sociólogos e historiadores propuseram uma revisão do mito da “democracia racial” e do processo de escravização “ameno”. Alguns expoentes dessa nova visão foram Emília Viotti da Costa e Florestan Fernandes, influenciados pelo referencial teórico marxista, no qual “de certa maneira esta perspectiva histórica considera que o escravo ganha a condição de agente histórico somente ao romper com a resignação e com o próprio sistema escravista”. (FERTIG; MARTINS, 2008, p. 11).

A partir da década de 1980, sobretudo por ocasião do Centenário da Abolição (1988), os estudiosos da História do Brasil passaram a adotar o panorama da História cultural, a qual não só quebrou a polarização senhores x escravos trazendo novos atores a história dos negros no país, como ressignificou os processos, individualizando os personagens da escravidão, na proporção que

dessa profícua historiografia emergem escravos com nomes e rostos particulares e concretos, distintos de uma massa informe e homogênea chamada simplesmente: os escravos, pela historiografia anterior [...] tudo isso não significa que o escravo deixou de ser escravo, ou que a escravidão foi amenizada em seus aspectos mais perversos por esta historiografia. Significa que a instituição escrava passou a ser analisada sob enfoques múltiplos que procuram recuperar os aspectos peculiares, contraditórios e complexos de uma estrutura social ampla e heterogênea. (FERTIG; MARTINS, 2008, p. 15).

Ademais houve uma diversificação das fontes utilizadas, assim como a inclusão de conceitos como os de negociação, ao lado do já conhecido conceito de resistência, atestando

que, de fato, as relações escravistas no Brasil possuíam grande complexidade. Esses trabalhos foram inspirados nas pesquisas do inglês Edward Thompson. Nessa esteira, Vicentino e Dorigo também trouxeram um novo elemento: a distinção cultural entre os grupos étnicos dos escravizados.

A produção didática de história sobre a escravidão negra a partir dos anos 2000 adentraram no cotidiano dos escravizados e ampliaram ainda mais a ideia de resistência (expedições de ataque às fazendas para libertar outros escravos, fingir-se doente, agregar-se em irmandades e apelar ao Direito). Mas ainda se percebe nas obras didáticas desse período, uma carência de uma atribuição de sentido aos processos de escravidão e resistência que advenha daqueles que vivenciaram a escravização.

Daí a importância do resgate e da visibilização de fontes históricas produzidas por negros, pois entende-se que por este caminho poderá ter-se mais do que o protagonismo negro na narrativa histórica, uma produção historiográfica que tenha a um só tempo o negro como sujeito e agente de sua realidade.

Nascimento (2007) assinalou que, por um longo período, a África foi vista de forma distorcida pelo mundo ocidental, o qual a entendia enquanto uma localidade isolada e pitoresca e sua história só foi levada em consideração pontualmente, a partir do que era significativo para os europeus. Isso ocasionou uma cisão na identidade dos negros e descendentes tanto quanto às suas origens como quanto às suas histórias nos países além-mar após a experiência da escravização.

Ao chegarem da Europa, os portugueses encontraram sociedades diversificadas, em processo de redefinição e até rivais entre si, com algumas aderindo ou resistindo a esse movimento. Segundo Santos, C. (2019, p. 48), “o tráfico de negros escravizados africanos movimentou o comércio transatlântico, fazendo com que a diáspora africana, mesmo que forçada, fosse um dos acontecimentos mais importantes da História da África” sendo um dos mais duradouros.

Entretanto, este fato nunca foi aceito com naturalidade pelos escravizados que buscaram transformar a sua realidade por meio de resistências culturais e outras formas de combate às estruturas vigentes como as fugas, as revoltas, a formação de quilombos e o abolicionismo.

No que diz respeito ao quilombo, Beatriz Nascimento (2007) traz um estudo sobre as raízes dessa forma de organização. Aponta-o como um marco da resistência negra no país e esclarece que a origem da instituição *Kilombo* remonta a uma nação nômade de Angola, os Imbangalas, os quais ficaram temidos por serem antropófagos e viverem inteiramente do saque e da pilhagem, não criando nem mesmo seus filhos, para não os atralhareem em seus

deslocamentos, adotando jovens das tribos que derrotavam. O ritual de iniciação desses jovens consistia na circuncisão e após serem incorporados no grupo eram nomeados como *quilombos*. Outros significados ligados à casa onde se realizavam os referidos rituais de iniciação ao acampamento de escravos fugitivos e mais tarde, no século XIX, também às caravanas de comércio em Angola foram designadas com este mesmo termo.

Na documentação portuguesa, a primeira referência aparece em 1740, já expressando o medo dessas organizações enquanto ameaças ao domínio colonial. Para a autora citada, o Quilombo dos Palmares, um dos maiores do país possuía alguns paralelos com os quilombos identificados em Angola como, por exemplo, a nomenclatura do chefe Ganga Zumba, semelhante à do rei Imbangala chamado somente de Gaga e também alguns adornos de cabelos utilizados por esses reis.

Segundo ela, os demais quilombos brasileiros, afastaram-se do modelo africano, adaptando seus costumes e modo de viver às necessidades no Brasil. A pesquisadora aponta que os estudos já feitos sobre essas formas de organização carecem de um maior aprofundamento, pois tendem a caracterizá-las como estruturas cuja organização no tempo e no espaço não sofreu variações. Em suas palavras “de um modo geral define-se quilombo como se em todo o tempo de sua história fossem aldeias do tipo que existia na África, onde os negros se refugiavam para ‘curtir o seu banzo’”. (NASCIMENTO, 2007, p. 120).

Segue sua análise explicitando que os quilombos coloniais formaram verdadeiros “Estados dentro dos Estados” e que a escravidão em seu interior pode ter sido praticada, mas com parâmetros bem diferenciados da escravidão imposta pelos portugueses, ou seja, seguia parâmetros já conhecidos na África, onde o escravo não tinha o *status* de propriedade e a escravidão poderia ocorrer por uma série de fatores não econômicos, que iam desde a quebra de normas grupais e as guerras entre povos.

O risco que os quilombos brasileiros representaram à organização colonial foi tamanho que “podemos mesmo afirmar que estes quilombos são o primeiro momento da nossa história em que o Brasil assim se identifica enquanto centralizado”. (NASCIMENTO, 2007, p. 121). Isso também é evidenciado pela aplicação da pena capital a seus participantes, a degola.

Esses espaços são exemplos de resistência física, mas também cultural, local de livre prática de suas expressões religiosas, como, por exemplo, o Quilombo de N. Sra. dos Mares e Cabula (BA) e o de Jabaquara (SP) e incorporam o ideário das lutas negras por espaço político e justiça social, servindo, inclusive, de exemplo e incentivo, para reforçar as identidades negras e a busca pela igualdade étnica no presente.

No pós-escravidão, houve um processo de invisibilidade do negro, o qual só era visto pelo viés do preconceito e do medo, pois todos passaram a ser enxergados apenas como potenciais ameaças à ordem instituída. Sem quaisquer políticas públicas de sua inclusão, a grande preocupação da elite intelectual brasileira foi promover o branqueamento da sociedade, visando extirpar qualquer traço de negritude e condenando-o à marginalidade.

Tal postura acabou relegando às populações negras uma segregação social que se evidencia pela falta de igualdade de oportunidades e de acesso, até mesmo ao básico proposto no princípio constitucional da dignidade humana.

As políticas públicas fomentadoras da igualdade social e racial tem sido implementadas de forma descontínua, vez que as diferentes posturas ideológicas fazem com que, dependendo da concepção daqueles que se encontram no poder, essas medidas sejam retomadas ou abandonadas, resultando em um vai e vem de avanços e retrocessos nesse campo.

Como exemplo desses avanços tem-se a Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas a qual reserva parte das vagas de vestibulares para estudantes levando em consideração fatores sociais (estudantes de escola pública) ou raciais (pardos, negros e indígenas) e que ainda encontra bastante resistência por parte da sociedade.

Essa providência demonstra-se importante, na medida em que a educação sempre foi uma estratégia de luta dos negros, sendo utilizada como meio de comunicação e articulação de movimentos de resistência, a exemplo da Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador em 1835, ou por aqueles que se tornaram escritores compartilhando suas experiências, advogados que passaram a lutar com instrumentos formais contra a escravidão, dentre outros. Na opinião de Santos, C. (2019, p. 51):

[...] não fosse a Lei de Cotas que estabelece vagas mínimas para os negros e os indígenas, não os veríamos ocupando espaços dentro da sociedade que lhes cabem por direito. Seja por sua capacidade intelectual, ou por sua capacidade de liderança. Isso acontece porque é negado aos negros esse espaço dentro da sociedade.

[...]

A discriminação que as comunidades carentes passam diariamente é mais uma forma de oprimir e mantê-los nos seus devidos lugares. A sociedade elitizada luta para que as comunidades carentes continuem nos subúrbios e não subam um degrau sequer da hierarquia social.

Para este autor a educação é uma das principais armas para combater o racismo presente na sociedade brasileira, especialmente aquele que é velado, o mais comum em nosso país, na proporção em que a educação ajuda na construção de identidades e no reconhecimento e valorização do “outro” e de si mesmo. Os processos educacionais evitam que os negros “coloquem máscaras brancas” para evitarem ser discriminados, perdendo suas identidades.

Exemplos dessas máscaras são o não uso de acessórios que remetam à cultura negra como turbantes, cabelos rastafáris e até a união com pessoas “mais claras”.

Santos, C. (2019) relata um exemplo prático para ilustrar esse pensamento ao contar a história de Anderson Quack, jovem integrante da Fundação Palmares que cresceu na Comunidade Cidade de Deus (RJ). Este declarou que percebeu que carregar sempre um livro consigo, poderia salvar sua vida dentro da favela e que, por conta disso, acabou tornando-se um leitor e posteriormente, um escritor, concluindo que no caso em tela o conhecimento

tanto o protegeu fisicamente quanto mentalmente, o que incentivou o menino aos estudos, levando-o ao que hoje é um futuro diferente do típico menino do morro: drogas, violência, morte prematura. A educação literalmente protege e podemos ver isso ao longo dos anos em vários casos. (SANTOS, C., 2019, p. 53).

Mesmo com os avanços, muito ainda precisa ser feito para que a Lei 10.639/03 ganhe efetividade para não só promover o lançamento de um novo olhar para a história do negro como para combater o racismo, iniciativas que tem se restringido ao Dia da Consciência Negra, o qual, diga-se de passagem, é comemorado apenas em somente seis estados da federação, a saber: Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo.

Afinal, é especialmente no espaço escolar que as crianças negras percebem a ausência da representatividade, através do eclipse dos negros nos materiais didáticos, brinquedos, da atribuição de apelidos pejorativos e outras circunstâncias similares. É justamente durante a infância, que o caráter da criança é moldado e ver sua etnia mencionada de forma sempre atrelada à escravização e à submissão pode trazer implicações na formação da autoestima e da autoimagem do infante negro.

Para as crianças negras, se ver em papéis como esses, só reforça o sentimento de preconceito que a sociedade implica. Principalmente nos livros infantis, que devem ser observados e trabalhados de maneira com que essa criança se enxergue como protagonista de sua história (SANTOS, C., 2019, p. 54).

Concorda-se com essa visão, compreendendo que é preciso haver um maior aprofundamento nos temas que envolvem os negros, inclusive mais estudos sobre as civilizações negras e seu grande legado para a humanidade, tantas vezes inferiorizado perante o protagonismo conferido aos povos europeus, assim como as problemáticas enfrentadas pelos mesmos na atualidade, resultado dos séculos de escravização e racismo no Brasil.

Nesse sentido, as desigualdades raciais são problemas históricos, que devem ser combatidos. Nosso desafio atual é desmascarar esse racismo velado que acompanha a sociedade brasileira e tratar a discriminação como algo a ser condenado. Através da educação, esse combate fica muito mais fácil, pois o conhecimento é elucidativo e faz com que essa parcela da população, que sofreu tanto ao longo dos anos, saiba quais são seus direitos e lute a cada dia por eles. (SANTOS, C., 2019, p. 55).

Assim, até mesmo a mobilização para a promoção de políticas públicas de inclusão dos negros e de combate a todas formas de racismo perpassa uma conscientização que deve ocorrer nos ambientes escolares por excelência.

2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

O produto apresentado consistirá em Sequências Didáticas com base especialmente em vídeos do *YouTube* relacionados ao tema “Escravidão e Resistências Negras”, as quais serão aplicados os Referenciais teóricos utilizados ao longo dessa pesquisa, com ênfase especial ao conceito de consciência histórica formulado por Jorn Rüsen. Cada sequência apresentará sugestões de metodologias para os vídeos selecionados, servindo como um exemplo, que cada docente poderá adaptar para outros conteúdos, conforme a realidade pedagógica das instituições em que lecionam.

As aulas foram direcionadas para o 8º Ano Fundamental II e 2ª série do Ensino Médio, tendo em vista que o tema abordado se encontra inserido entre os conteúdos curriculares de História destas séries. Aqui também, o professor promoverá alterações no trabalho docente, adequando a linguagem e optando por um ou outro material indicado de acordo com o processo de aprendizagem de cada turma.

Na aula introdutória achou-se por bem esclarecer os estudantes sobre aspectos que devem ser observados ao optarem por utilizar a plataforma em seus estudos. As recomendações dizem respeito à aplicação do rigor científico, que deve ser aplicável a quaisquer fontes históricas, mas que muitas vezes resta esquecido, quando os dados provêm de meios cibernéticos. Tais orientações serão úteis a vídeos de *YouTube* de modo geral quando utilizados com objetivos educacionais e não somente àqueles com conteúdos históricos.

As demais aulas abordarão conceitos, dados e discussões acerca do tema, valendo-se dos vídeos em diálogo com outras fontes históricas, com o fito de desenvolver as habilidades de seleção, leitura, reflexão, análise, comparação e interpretação típicas da construção de um saber histórico crítico.

Serão feitas ainda sugestões de atividades no mesmo sentido, que busquem promover uma interação entre os conteúdos em estudo e as vivências dos discentes, objetivando sempre uma mudança de postura dos estudantes para que estes sejam motivados a posicionar-se e atuar na transformação de suas múltiplas realidades. Em cada sequência será feita uma análise prévia e sucinta dos vídeos escolhidos.

Embora a principal proposta do produto seja a utilização dos vídeos do *YouTube* em sala de aula, serão feitas também propostas de trabalho para a utilização destes em casa pelos discentes, tendo em vista que muitas videoaulas tem uma duração mais extensa, ultrapassando o tempo de um horário em sala de aula, o que impossibilita seu uso em turma, porém não as excluem enquanto recursos didáticos para pesquisa e/ou avaliações.

As sequências didáticas não envolverão apenas a utilização de vídeos do *YouTube* sobre os temas em questão, mas proporrá o diálogo com outras fontes históricas. Buscar-se-á o máximo de diversificação possível tanto nas fontes históricas utilizadas quanto nas formas de avaliação, por entender-se que as inteligências são múltiplas e que em uma sala de aula, os estudantes dominam diferentes aptidões, ou seja, existem aqueles que redigem textos com facilidade, outros que se expressam melhor por meio da oralidade, outros ainda, que trazem dons artísticos, apenas a título exemplificativo.

Em uma sequência didática é essencial que sejam delineados os conteúdos que serão trabalhados e os objetivos da mesma, ou seja, quais habilidades e aprendizagens, espera-se que os estudantes obtenham através das aulas. Para que esse intento obtenha êxito, é necessário que haja uma organização prévia dos recursos e das metodologias a serem utilizadas.

As sequências propostas seguirão etapas, quais sejam: a **sondagem** na qual o professor procurará averiguar os conhecimentos dos discentes acerca do tema a ser trabalhado; a **sensibilização** para os conteúdos, que já poderá ser executada de forma simultânea à sondagem, tentando-se, dentro da proposta das matrizes de Jorn Rüsen levantar questões e problemáticas do presente, do cotidiano dos estudantes, para, a partir de suas respostas, introduzir os estudos; **a abordagem dos temas propriamente dita, a problematização e a avaliação da aprendizagem**

Quanto ao tempo a ser despendido para o desenvolvimento de cada sequência, será proposto somente um tempo estimado, pois sabe-se que qualquer planejamento deve possuir flexibilidade para ir se ajustando às necessidades do aprendizado. O ritmo das aulas será adaptado por cada docente segundo o nível de ensino, a carga horária, a conexão com outros conteúdos da disciplina, dentre outros fatores.

As sequências foram organizadas segundo o grau de complexidade dos temas propostos e do encadeamento lógico entre eles, considerando ainda, a ordem cronológica da história dos negros em nosso país. Em cada uma delas, procurou-se trazer o maior detalhamento possível sobre as ações a serem desenvolvidas, inclusive quanto à escolha de determinados vídeos em detrimento de outros, tudo com o fito de conferir maior coesão, facilitando a associação entre os temas pelos estudantes.

Morán (1995) em seu artigo “O vídeo na sala de aula” fornece algumas orientações importantes no uso didático de imagens em movimento (filmes, documentários, programas televisivos). Apesar destas diretrizes direcionarem-se para vídeos em geral – até porque nesse momento o *Youtube* ainda não havia sido criada – suas orientações são perfeitamente aplicáveis aos vídeos da novel plataforma.

O autor entende o vídeo como uma poderosa ferramenta didática, por conta do seu apelo sensorial que mescla diferentes linguagens, o que explica nestes termos:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. (MORÁN, 1995, p. 28).

Dessa forma, envolve ao mesmo tempo, o exercício de competências afetivas como a evocação de lembranças, identificação e reconhecimento e exercício de competências cognitivas como a localização espaço-temporal, a aquisição de novos conhecimentos e a análise destes.

Configura-se, pois, em uma forma de compreender o mundo com uma narrativa não-linear, capaz de interligar instantaneamente passado e presente no imaginário dos assistentes, onde cada pedaço da composição do vídeo forma um mosaico gerador de significados.

Entende o vídeo ainda como um modificador da relação pedagógica já que transmite aos estudantes, perspectivas positivas em relação ao seu uso, porque é associado ao lazer, o que pode e deve ser aproveitado como uma ferramenta auxiliar do trabalho docente, na medida em que tem potencial mais atrativo para chamar a atenção dos alunos quanto aos conteúdos a serem trabalhados.

Embora Morán (1995) forneça exemplos de usos equivocados dos vídeos em sala de aula, concentraremos nossa atenção na metodologia proposta para o uso exitoso desse recurso, que resumiremos na forma dos passos elencados abaixo:

- Introduzir essa ferramenta utilizando primeiro, vídeos mais curtos e fáceis e ir evoluindo gradativamente para vídeos mais longos e complexos, tanto a nível temático quanto técnico;
- Assistir aos vídeos com antecedência, checando a sua qualidade e analisando a adequabilidade do seu conteúdo à série e aos objetivos visados com a exibição;
- Contextualizar a transmissão do vídeo para os estudantes, explicando o motivo e a finalidade desta;
- Relacionar os conteúdos do vídeo aos assuntos da aula, pois um dos maiores erros na utilização desse recurso é a mera exibição sem o posterior debate e associação com os temas históricos que estão sendo estudados, o que faz com que os educandos tenham a concepção do vídeo como um passatempo, em vez de instrumento didático;
- Incentivar a discussão e a socialização de opiniões e posicionamentos acerca do vídeo exibido.

Os vídeos constituem-se em uma ferramenta didática multifacetada, a qual pode ser utilizada em vários momentos da abordagem dos temas e com diversos objetivos de aprendizagem. Dentre eles destacam-se **sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, produção e como avaliação.**

No produto sugerido, buscou-se explorar ao máximo essas possibilidades, observando as características e peculiaridades de cada vídeo selecionado e utilizando-os em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo ora utilizados para sensibilização/introdução do assunto, ora como fonte complementar e ainda como avaliação, através de atividades de fixação.

Relembra-se que **a escolha dos vídeos não foi feita exclusivamente com base no critério da cientificidade**, mas também da linguagem, dos recursos e das metodologias manuseadas por cada *Youtuber*.

Segundo já explanado, em nossa concepção, o vídeo trata-se de uma **fonte histórica**, que como tal, **corresponde a um recorte limitado da realidade e está sujeito à subjetividade interpretativa de seus produtores, passível, portanto, de erros, imprecisões e pós-verdades.**

Por isso, mesmo os vídeos considerados “imperfeitos” podem ser aplicados como recursos didáticos até como uma atividade de percepção pelos estudantes para que estes possam identificar e questionar os eventuais erros desses materiais.

3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

3.1 SEQUÊNCIA 1 – A prática da escravidão ao longo da história

AULA 1 – APRENDENDO A ESTUDAR HISTÓRIA UTILIZANDO O *YOUTUBE*

Objetivos:

- Orientar os estudantes quanto às ações necessárias para a pesquisa de temas históricos no *YouTube*;
- Chamar atenção dos estudantes para um uso mais consciente da plataforma.

O intuito desta aula é nortear os estudantes sobre os critérios que estes devem atentar ao fazer pesquisas de temas históricos no *Youtube*, chamando sua atenção para aspectos que estes muitas vezes desconsideram.

Esta aula introdutória é relevante na medida em que sua lógica poderá ser aplicada pelos estudantes não só à pesquisa de saberes históricos, mas ainda para as pesquisas escolares em geral.

É importante que estes percebam que os canais do *YouTube* podem ser uma boa ferramenta de pesquisa, desde que utilizados segundo métodos e ainda, que as videoaulas constituem narrativas, tais como outras fontes históricas, os livros didáticos, as obras literárias, os filmes, as séries, as matérias jornalísticas, dentre outros, frutos de escolhas subjetivas.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de data-show;
- Internet.

ETAPA 1: SONDAGEM

Inicie lançando questões aos alunos sobre os usos que fazem da plataforma, a maneira como normalmente costumam fazer suas pesquisas escolares no *Youtube*, indagando: “Você costuma usar o *YouTube* para estudar História?”, “Em quais circunstâncias?” (complemento

das aulas, revisar, preparar-se para exames, fazer atividades), “Quais os canais da sua preferência?”, “Por que gosta desse canal?”, “Você conhece o *Youtuber* que está ministrando/narrando as videoaulas?”, “Como você costuma fazer pesquisas nessa plataforma?”.

É provável que a maioria dos alunos responda que empreende as pesquisas utilizando o tema como palavra-chave e acesse aos primeiros *links* de videoaulas sugeridos pela plataforma. Talvez alguns indiquem canais favoritos.

ETAPA 2: PROBLEMATIZAÇÃO

Faça uma pequena exposição, explicando resumidamente as fases de uma pesquisa histórica, enfatizando especialmente a importância das fontes nesses estudos, o correto manuseio das fontes, a necessidade de critérios de seleção, comparação e interpretação, em uma linguagem compreensível para a respectiva faixa etária;

Destaque que o *YouTube* se trata de mais uma fonte histórica e suas especificidades;

Solicite aos estudantes que estes escolham um tema histórico de sua preferência – ainda que este não integre o currículo previsto para aquela série;

Empreenda uma pesquisa na prática, abrindo a página do *YouTube* e mostrando passo a passo como fazer uma pesquisa histórica, acentuando os requisitos que estes devem utilizar quando estiverem fazendo suas pesquisas sozinhos, os quais elencamos a seguir:

- Ao acessar uma videoaula, ver a apresentação do dono do canal e seus objetivos;
- Investigar a formação do professor/*youtuber* que está fazendo a exposição dos conteúdos;
- Verificar se o canal integra plataformas ou projetos educacionais, a exemplo da plataforma edu;
- Assistir ao vídeo, fazendo registros escritos e procedendo a anotações das informações mais relevantes;
- Verificar se o canal indica as fontes utilizadas na produção do conteúdo assistido ou materiais complementares e acesse esse conteúdo;
- Comparar as informações do vídeo acessado com as de outras fontes como, por exemplo, textos de livros didáticos que abordem o assunto e textos de *sites* e revistas especializados disponíveis na *Web*;
- Construir sua própria narrativa, expondo seu ponto de vista acerca dos dados levantados.

ETAPA 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Solicitar aos alunos que procedam a uma pesquisa sobre o tema “As formas de Escravidão contemporânea”, em vídeos da plataforma *YouTube*, observando as instruções de metodologia histórica aprendidas na aula e elaborem um texto escrito, na forma de um Resumo;

Enfatizar a importância de que os discentes desenvolvam argumentos com suas próprias palavras;

Esta avaliação possui uma dupla finalidade: introjetar os educandos no tema da aula seguinte e ao mesmo tempo sensibilizá-los quanto a um problema que continua atual: a prática da escravidão sob novas formas.

AULA 2 – A ESCRAVIDÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Objetivos:

- Diferenciar as formas de escravidão praticadas ao longo da História, em especial aquela praticada na Antiguidade da implementada a partir da Expansão Marítima europeia.
- Perceber a permanência da prática da escravidão em nossos dias e suas formas de manifestação.

A intenção dessa aula é que os alunos percebam que embora condenável, a escravização de seres humanos foi uma prática comum ao longo da História, iniciada praticamente desde a formação dos primeiros Estados, compreendendo os diferentes contextos e alegações sob os quais foi praticada.

Espera-se que os estudantes percebam a inclusão do fator racial na escravidão Moderna, bem como o fato de o tráfico de pessoas e a escravidão integrarem todo um complexo econômico entre continentes.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet;
- Pesquisas feitas pelos discentes sobre “As formas de escravidão contemporâneas”.

ETAPA 1: SONDAGEM

Pedir aos alunos que socializem a pesquisa solicitada na aula anterior. Esta é uma forma de iniciar-se a reflexão do tema tomando o presente como ponto de partida. Sugerimos ao professor que comente acerca de casos recentes relacionados à prática da escravidão de ampla repercussão como, por exemplo, o caso do jogador de futebol Luva de Pedreiro e de trabalho escravo em fazendas no Município de Mirador-MA. Esse último fato abre ainda a possibilidade para que o docente explore a história local, juntamente aos contextos da História Geral e do Brasil.

O professor pode acessar essas notícias juntamente com os discentes nos *links* a seguir:

- Entenda por que a entrevista do Luva de Pedreiro na Globo foi censurada pelo ex-empresário. Disponível em: <https://exame.com/pop/entenda-por-que-a-entrevista-do-luva-de-pedreiro-na-globo-foi-barrada-pelo-ex-empresario/>.
- Vinte e seis trabalhadores são resgatados de condições análogas à de escravo no interior do Maranhão. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/07/05/vinte-e-seis-trabalhadores-sao-resgatados-de-condicoes-analogas-a-de-escravo-no-interior-do-maranhao.ghtml>.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Proceder à exibição do vídeo “História da Escravidão/Quer que desenhe/Mapa Mental” do Canal Descomplica disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=lAbslmtscRk>. Em seguida, estabelecer um debate com os estudantes lançando as seguintes questões: “Quais povos antigos adotaram a prática da escravidão?”, “Quais razões levavam uma pessoa a ser escravizada na Antiguidade?” “E na Modernidade?” “Quais as principais diferenças entre a escravidão antiga e moderna?” “A escravidão é uma prática legal hoje?” “Quais providências têm sido tomadas para o seu combate?”

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

A partir das reflexões ministrar uma aula expositiva dialogada, reforçando os pontos debatidos nas etapas 1 e 2.

O vídeo selecionado para desenvolvimento desse conteúdo é bastante adequado para o trabalho inicial com vídeos, devido à sua curta duração, fácil linguagem e à possibilidade de os alunos revisarem o conteúdo através do Mapa Mental disponibilizado pelo canal.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Produção de *podcast* de 2 a 3 minutos, expressando a sua visão acerca do tema debatido. Essa forma de avaliação visa incentivar os estudantes a praticarem a oralidade e a se posicionarem criticamente sobre o tema, expressando suas opiniões.

AULA 3 – O TRÁFICO DE VIDAS NEGRAS NO ATLÂNTICO

Objetivos:

- Compreender a escravidão enquanto parte do projeto colonizador português;
- Relacionar as práticas escravistas à lógica mercantilista adotada pelas nações europeias no período;
- Compreender o funcionamento do comércio triangular e do tráfico de escravos.

A proposta dessa aula é adentrar no contexto específico da escravidão, mostrando como se dava a captura e as viagens dos escravizados para a América. Os estudantes devem ser capazes de associar a escravidão às práticas econômicas vigentes no momento e compreender a violência infligida aos escravizados, desde seu rapto na costa africana até seu destino final nos mais diversos trabalhos, nos quais serviram como mão-de-obra na colônia, compreendendo todo o processo de tentativa de apagamento da identidade desses homens e mulheres.

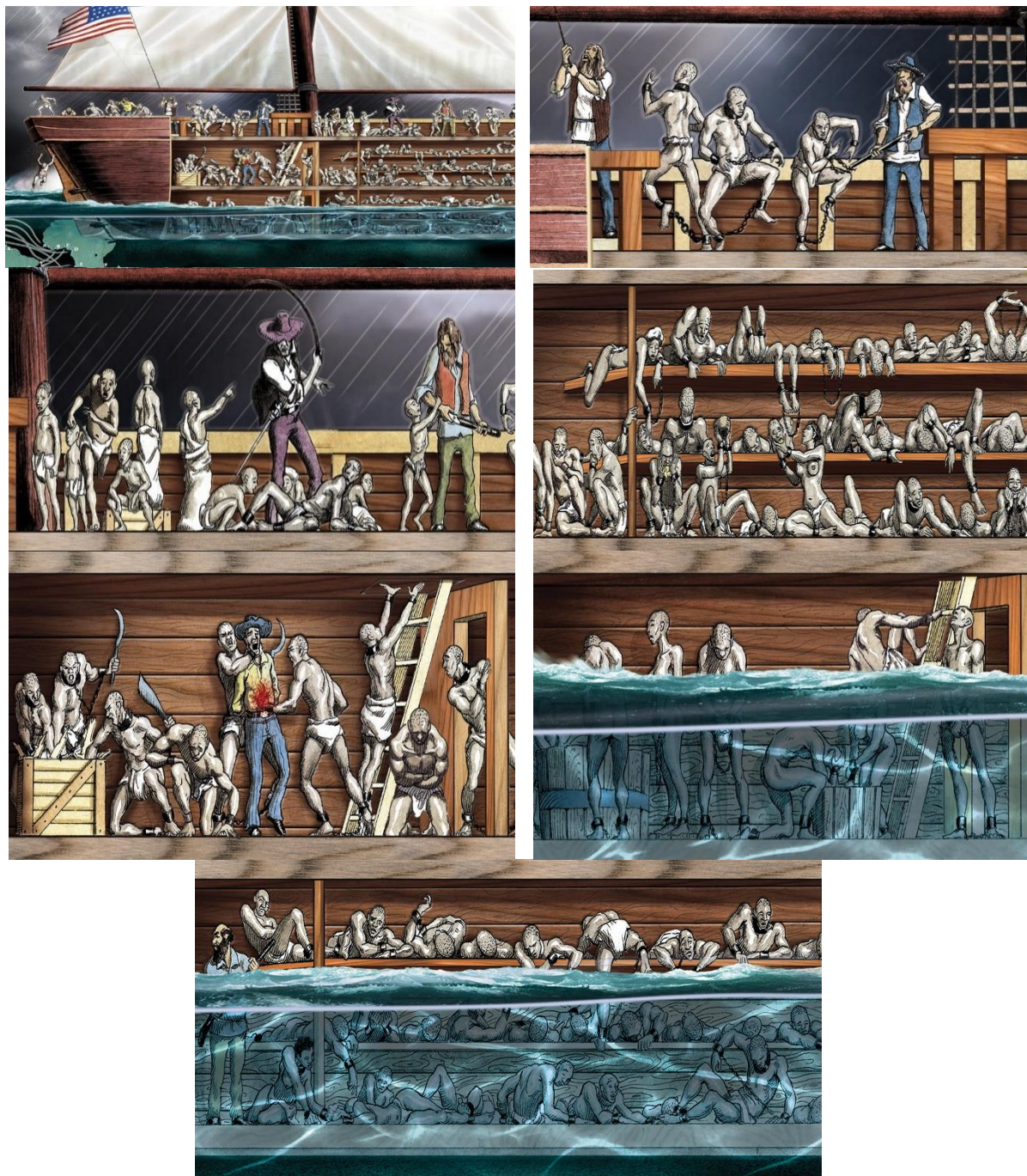
Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet.

ETAPA 1: SENSIBILIZAÇÃO

Exibir aos alunos imagens do infográfico seguinte:

Figura 9 - Infográfico: Navio Tumbeiro



Fonte: Revista Mundo Estranho. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-era-um-navio-negreiro-da-epoca-da-escravidao/>

Estimular os estudantes a compartilharem suas percepções sobre as imagens, dizendo o que acreditam se passar nas cenas e se conhecem o seu contexto histórico e os fatos a elas relacionados;

Exibir o vídeo: “A origem da escravidão no Brasil” do canal Nerdologia disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=qXBmkswwRfw>. Seguindo a metodologia proposta, este vídeo possui um tempo e um grau de complexidade maior do que o da aula anterior.

ETAPA 2: PROBLEMATIZAÇÃO

Incentivar os discentes a relacionarem as imagens do infográfico com as informações expostas no vídeo, retomando o fator étnico enquanto diferença marcante entre as escravidões antiga e moderna. O professor deve comentar acerca da justificativa teológica para a escravização dos negros, a “maldição de Cam” mencionada no vídeo, chamando atenção para o fato que a escravidão possuiu justificativas não só econômicas, mas também religiosas e políticas, esclarecendo o conceito de “guerra justa”.

ETAPA 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Solicitar aos estudantes que façam a leitura da Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua, escravo negro que fez um registro de suas memórias por escrito. O documento está disponível no endereço eletrônico: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686 e serve como uma importante fonte histórica da escravização negra no período por tratar-se de um documento diferenciado, vez que descreve os horrores dessa experiência pela perspectiva do próprio escravizado.

Requisitar aos alunos a produção de uma história em quadrinhos narrando os fatos da história de Mahommah Gardo Baquaqua que mais chamaram sua atenção.

Essa atividade aproxima os estudantes da pesquisa histórica, na medida em que estes irão manusear uma fonte primária, extraindo dela suas impressões e transformando-as em uma narrativa visual através da produção dos quadrinhos. Apesar de seu caráter interdisciplinar (História e Arte), o docente deve conscientizar os discentes que o ponto principal da atividade não é a “produção de desenhos bonitos e refinados”, mas a apresentação de uma narrativa sobre a escravidão negra.

AULA 4 – A PRÁTICA DA ESCRAVIDÃO X DIREITOS HUMANOS

Objetivos:

- Apresentar a noção de Direitos Humanos e o processo de construção histórica dos mesmos;
- Demonstrar a incompatibilidade do respeito aos direitos humanos com as práticas do tráfico e escravização de pessoas.

O professor deve aproveitar essa lição para desenvolver o conceito de Direitos Humanos e sua evolução, bem como sua importância na construção de relações de tolerância e respeito entre todos os indivíduos e a sua incompatibilidade com as práticas de traficar e escravizar pessoas.

Materiais necessários:

- Cópias do texto da Declaração dos Direitos Humanos Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019102510>;
- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet.

ETAPA 1: SONDAGEM

Questionar os alunos sobre o que eles sabem a respeito dos Direitos Humanos, encorajando-os a citarem exemplos dentro de sua realidade. Espera-se que os estudantes deem exemplos a partir de suas vivências e das experiências adquiridas no contexto extraescolar.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Distribuir aos discentes, cópias da Declaração Universal dos Direitos Humanos e pedir que façam a leitura do texto, destacando os artigos que considerarem mais importantes;

Exibir vídeo “A História dos Direitos Humanos” disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc>

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Resgatar as informações debatidas na aula anterior acerca das viagens nos navios negreiros, estimulando os educandos a apontarem as violações aos Direitos Humanos cometidas no tráfico de vidas ocorrido no Atlântico a partir da Era Moderna e a repudiarem o desrespeito aos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos em suas realidades.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Redigir uma Dissertação a respeito dos Direitos Humanos abordando seu conceito, desenvolvimento ao longo da história e importância destes na construção de relações humanas saudáveis e de uma cultura de paz e tolerância.

AULA 5 – A ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Objetivos:

- Entender as razões que acarretaram a substituição da mão-de-obra indígena pela negra africana, percebendo que o processo não ocorreu de forma linear;
- Compreender a dinâmica da escravidão negra no sistema colonial e o cotidiano dos escravos no Brasil;
- Analisar a importância do trabalho escravo dentro da economia do período.

Nessa aula em particular a meta é fazer com que os estudantes compreendam a escravidão de indígenas e negros e as peculiaridades de tratamento conferido pelos colonizadores a uns e outros. Também é importante que os alunos percebam o processo de tentativa de reificação do escravo, a busca pela eliminação de sua identidade e os maus tratos a que eram submetidos.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet.

ETAPA 1: SENSIBILIZAÇÃO

Exibir os vídeos do Canal “SuperDidático” “A escravidão no Brasil – Parte 1” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4KB40-6yIko> e “A escravidão no Brasil – Parte 2” que pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=eLEP3vvA0yI>.

Lançar questões para reflexão acerca do tema abordado no vídeo como “Quais as razões da substituição da mão-de-obra indígena pela negra?” “Por quais razões a Igreja Católica se opunha a escravidão indígena, mas não à negra?” “Em que consistia a catequização dos indígenas?”, “O que significava a Guerra Justa?”, “Quais atos buscavam retirar a identidade dos negros?”

ETAPA 2: PROBLEMATIZAÇÃO

O professor pode proceder a uma aula expositiva dialogada, reforçando as questões para reflexão propostas na etapa de Sensibilização, aprofundando os aspectos da escravidão negra abordados nos vídeos. A escolha desses vídeos deu-se em virtude de apresentar o tema de forma crítica. Neles não se tem apenas uma exposição de conteúdos, mas reflexões acerca de fatores ideológicos ligados a esse processo, como, por exemplo, quanto ao posicionamento da Igreja Católica em relação às escravizações do indígena e do negro e os mecanismos de anulação da personalidade dos escravos visando à sua “domesticação”.

É importante que o docente enfatize também a diversidade da cultura negra, lembrando que os escravizados vieram de regiões distintas do continente africano e que, portanto, constituíam um mosaico de culturas que ao chegar ao Brasil era propositalmente desconsiderada e dissolvida na designação “escravo”.

ETAPA 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Produção de Mapa Mental abordando os seguintes tópicos:

- Principais diferenças nos processos de escravização entre indígenas e negros;
- Trabalhos realizados pelos escravizados negros no Brasil;
- Estratégias para tentar desumanizar os escravizados negros;
- Castigos infligidos aos mesmos.

O principal objetivo desta atividade é promover a fixação dos principais pontos debatidos sobre o tema.

AULA 6 – AS RESISTÊNCIAS NEGRAS CONTRA A ESCRAVIDÃO

Objetivos:

- Desmistificar a ideia de passividade dos escravizados negros diante do processo de escravidão, quando comparados aos indígenas;
- Conhecer as diversas formas de resistência que os negros se valeram contra sua escravização.

Esta aula tem como propósito desconstruir uma narrativa histórica tradicional, a qual sugere que os africanos foram escravizados porque ofertaram menos resistência à escravidão do que os indígenas, além de demonstrar que quando falamos em “resistência” esta não se insere somente no campo físico, mas também no campo cultural e ideológico. Assim, tiveram lugar como formas de combate ao sistema ao lado das fugas, abortos, homicídios de senhores e feitores, quebra de máquinas, a conservação da religiosidade, das tradições, as negociações, a busca pela alforria e mais tarde, a luta legal.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de data-show;
- Internet

ETAPA 1: SONDAGEM

Questionar os alunos acerca de seus conhecimentos prévios sobre as formas de resistência utilizadas pelos negros durante o período de vigência da escravidão no Brasil.

Como forma de sugestão, o professor pode perguntar aos estudantes como a condição dos escravizados negros vem sendo retratada nos filmes, novelas e séries, tendo em vista o grande número de produções artísticas que retrataram esse período. Esta é uma forma de trazer os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar e de corrigir possíveis distorções a respeito do assunto.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

O professor pode fazer um exercício imaginativo com os alunos: pedir que estes se cogitem na situação de um escravo negro do período, capturados e arrancados de sua terra natal, levados em um porão de navio a uma terra distante, vendidos em um mercado e depois sendo submetidos a trabalho forçado, maus tratos e toda a sorte de desrespeito à sua dignidade e impedidos de praticar sua cultura. Pergunte: “Como vocês reagiriam? ”, “Tentariam mudar essa situação? ”, “De que forma? ”.

Após oitiva das respostas dos alunos, exibir o vídeo “A escravidão no Brasil - Parte 3 - Movimentos de resistência” do Canal SuperDidático, disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=3Mcs6Ueji5o&t=18s>.

A justificativa pela escolha do vídeo selecionado é que, de modo geral, as resistências negras são quase sempre tratadas em conjunto com a própria escravidão. Poucos canais reservam aulas em separado para tratar especificamente das formas de resistência, que devido à sua amplitude e relevância merecem um destaque adequado nas aulas sobre o tema.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Por meio de aula expositiva dialogada, apresentar aos estudantes as principais formas de resistência implementadas pelos escravizados contra sua condição. Recomenda-se que nessa aula o quilombo seja mencionado de forma breve, tendo em vista que esse deve ter um espaço maior na próxima sequência didática, devido ao seu grau de importância enquanto forma de resistência.

Outra possibilidade de trabalhar o tema é através da música “Crime Bárbar” de Rincon Sapiência a qual trouxemos para ser utilizada como atividade de fixação da aprendizagem. A letra da música faz um retrato completo das violências sofridas pelos escravizados negros, bem como de suas reações a esse processo. Assim, o professor pode alternativamente providenciar cópias da letra da música e distribuí-las aos alunos na etapa de Sensibilização, pedindo para que estes analisem o contexto da música e o relacionem ao conteúdo estudado ou produzir a aula expositiva em cima dessa letra.

A fim de tornar mais clara essa possibilidade, transcreve-se a seguir, letra completa da canção:

Crime Bárbaro - Rincon Sapiência

Capangas armados estão à procura
Escravos apanham, meu ato de loucura
Fugido eu tô correndo pela mata
Na pele eu levo a marca da tortura

O crime deixa doido o bagulho
Carrego um pouco de medo e orgulho
Atrás da orelha deles eu sou a pulga
Se eles chegar, to pronto pra dar a fuga

Por mim estaria tudo em paz
Minha terra, meu povo e ninguém mais
Liberdade por aqui ninguém traz
Sim senhor, não senhor — não satisfaz!

Arrependimento, isso eu não tenho
O meu movimento sempre mantenho
Escravos apoiam meu desempenho
Fui eu que matei o senhor de engenho

O nego fujão alguém viu?
(Nossa senhora! Neguin passou a mil!)

Canela fina é pra correr!
Se me pegarem vai doer!
Mesmo estando em desvantagem
A sensação é de poder
Eu sou nego fujão!
Pega nego fujão!
Corre nego fujão!
Eu vou-me embora daqui!

Meu crime, eu sei, não tem as pazes
Pega nego fujão, tá nos cartazes
Pra ter rebelião hoje eu dei base
Clima de tensão, essa é a fase

Sem líder eles não sabem agir

Escravos agora fazem canções
Pior quando eles descobrir
Que com a filha dele eu tinha relações

É o cúmulo do desacato
O sonho dela era ter filho mulato
Ela sempre me disse que seu pai é chato
Mas foi pelo meu povo que eu fiz meu ato

Boatos correm, eu também
Me sinto como um herói, isso me faz bem
Escravos me colocam como um rei
Porque o senhor de engenho fui eu que matei!

O nego fujão alguém viu?
(Nossa senhora! Neguin passou a mil!)

Canela fina é pra correr!
Se me pegarem vai doer!
Mesmo estando em desvantagem
A sensação é de poder
Eu sou nego fujão!
Pega nego fujão!
Corre nego fujão!
Eu vou-me embora daqui!

Meu crime a ele eu culpo
Bateu em criança, cometeu estupro
Proibiu a dança e a religião
Gerou confusão interna entre o grupo

Cana de açúcar e Sol quente
Rachando na cuca, ódio na mente
Lembro de seu braço preso no meu dente
Ah! Depois não foi um acidente

Preso e vivo, morto e liberto
Logo pensei: um dia te acerto
Ah, ele disse: esse nego é um cão
Corpo no chão, eu fui mais esperto

Oh, um crime sem fiança
De continuar vivo eu to sem esperança
Enquanto isso eu sigo nas minhas andanças
Querem minha cabeça na ponta da lança

O nego fujão alguém viu?
(Nossa senhora! Nequin passou a mil!)

Canela fina é pra correr!
Se me pegarem vai doer!
Mesmo estando em desvantagem
A sensação é de poder
Eu sou nego fujão!
Pega nego fujão!
Corre nego fujão!
Eu vou-me embora daqui!

Nossa senhora!
Nossa senhora!
Nossa senhora!
Nossa senhora! Nequin passou a mil!

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ouvir a canção “Crime Bárbaro” de Rincon Sapiência, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TdofGtOuUNY&list=PL3dJC6AEI2L2ojA2Vfu8EIexPPuE7FDz>, atentando para a sua letra, disponível no endereço eletrônico <https://www.letras.mus.br/rincon-sapiencia/crime-barbaro/>;

Responder por escrito, às seguintes questões:

1. Qual o contexto histórico mencionado na música?
2. A qual (is) crime (s) o título da canção faz referência?
3. Quais formas de contestação e resistência utilizadas pelos escravizados negros estão descritas na música?
4. Relacione os pontos comuns entre a música e o vídeo apresentado em sala de aula.
5. Transcreva o trecho da música de que você mais gostou, justificando sua escolha.

A avaliação proposta visa relacionar diferentes tipos de linguagem (audiovisual – vídeo e sonoro – música), propondo que os alunos estabeleçam um diálogo entre elas. Ambas as fontes propostas são excelentes ferramentas para a reflexão, pois tratam o tema de forma crítica e no caso da canção, a partir do lugar social do negro, ainda que com um olhar contemporâneo.

3.2 SEQUÊNCIA 2 – O processo de Abolição da Escravatura no Brasil

AULA 1 – OS QUILOMBOS ENQUANTO FORMA DE RESISTÊNCIA NEGRA PRIVILEGIADA

Objetivos:

- Resignificar o quilombo como uma forma de vida alternativa à sociedade colonial vigente e como um espaço para marginalizados em geral e não apenas um reduto de negros fugitivos;
- Valorizar o papel das mulheres em movimentos que mudaram a História.

Essa aula será uma oportunidade de dar maior visibilidade às mulheres enquanto agentes históricos. A historiografia ao longo dos anos tem reservado um papel secundário e pouquíssimo espaço às realizações das mulheres. É provável que muitos alunos nunca tenham ouvido falar em Dandara, esposa de Zumbi. A exibição do videoclipe tenciona apresentar esta importante personagem histórica e ao mesmo tempo, despertar a curiosidade dos discentes acerca de Dandara, para que estes aprofundem as pesquisas sobre ela e outras personalidades femininas negras.

O professor deve enfatizar a ideia de que o quilombo significou muito mais do que um refúgio de escravizados fugitivos, configurando-se em uma forma de combate contra a própria organização socioeconômica colonial, não se restringindo somente a uma resistência contra a escravidão.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet.

ETAPA 1: SONDAGEM

Perguntar aos alunos como estes compreendem e imaginam a vida em um quilombo. Aproveitar para inquirir se estes conhecem histórias de mulheres que participaram de lutas pela causa negra.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Exibir os vídeos:

- “Resistência negra” do canal “ReVisão” acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0fbUas21IEY>
- Videoclip da música “Dandara” da cantora Vanessa Borges que pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=WPLFVkxC6n4>.

Alternativamente poderão ser exibidos o vídeo:

- “Guerra e libertação: a história de Dandara dos Palmares”, do canal “Desenrolou” à disposição em: <https://www.youtube.com/watch?v=EOnUvmRnMw8>.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Ministrar aula expositiva dialogada a respeito do quilombo, abordando os seguintes pontos:

- Conceito de quilombo. Recomendo a utilização de textos das autoras Mary del Priore e Beatriz Nascimento;
- Forma de organização e atividades desenvolvidas nesse espaço;
- Relações entre o quilombo e a sociedade;
- Estudo de caso: O quilombo dos Palmares;
- Como o poder instituído lidou com os quilombos.

Destaca-se ainda que, na discussão, o educador deve desmistificar a ideia dos quilombos como espaços isolados, mostrando como estes estabeleceram relações econômicas e interações diversas com a sociedade colonial.

É importante também sublinhar que os quilombos eram vistos como uma ameaça à ordem instituída por desestruturar as bases econômicas do sistema e por ofertar um modelo de vida alternativo e digno para pessoas de diversas etnias e classes sociais. O quilombo não era

uma reconstituição da vida dos negros na África, mas sim uma nova forma de vida em terras brasileiras.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Montar um portfólio a respeito de personalidades femininas que se destacaram nas lutas pela causa negra, com imagens, biografias, trechos de produções dessas mulheres (poemas, trechos de livros, etc.). Como sugestão, indica-se que os melhores trabalhos sejam socializados para a escola, na forma de uma exposição em algum evento específico tal como O Dia da Consciência Negra, um projeto, uma mostra científica, dentre outros.

Esta lição ajudará os estudantes a conhecerem, por meio da pesquisa histórica, a vida e a obra de mulheres negras invisibilizadas até hoje na historiografia brasileira, fazendo ainda com que os alunos produzam uma documentação histórica que pode ser arquivada na escola para ser acessada futuramente.

Uma atividade que pode ser solicitada de forma alternativa ou concomitante com a anterior é a confecção de maquete de um quilombo, com posterior apresentação oral a respeito do modo de vida em um quilombo.

A tarefa possibilitará ao professor verificar qual concepção de quilombo foi formulada pelos alunos.

AULA 2 – O PROCESSO ABOLICIONISTA NO BRASIL

Objetivos:

- Compreender o processo de abolicionismo no Brasil;
- Conhecer os atores sociais que se envolveram na luta abolicionista, especialmente os negros;
- Perceber que o fim da escravidão no Brasil não foi uma concessão, mas uma longa jornada na qual houve avanços e retrocessos.

A fim de que os estudantes tenham um olhar crítico acerca da abolição da escravatura, é preciso que seja conferido um protagonismo aos próprios negros, demonstrando-se que as ações que estes vieram desenvolvendo desde o início do processo de escravização foram importantes para que a igualdade formal se estabelecesse.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet.

ETAPA 1: SONDAGEM

Exibir as imagens seguintes de personalidades negras que lutaram pelo abolicionismo no Brasil e questionar os estudantes se as conhecem e o que sabem a respeito delas:

Personagens: Dandara, Castro Alves, Chiquinha Gonzaga, Zumbi, André Rebouças, Luiz Gama, José do Patrocínio, Maria de Benguela e Maria Firmina dos Reis.

Figura 11 - Dandara



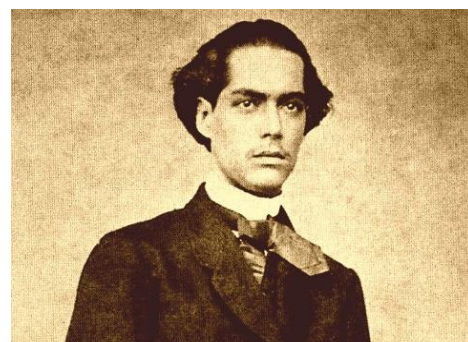
Fonte: *Google Imagens*

Figura 12 - Zumbi dos Palmares



Fonte: *Google Imagens*

Figura 10 - Castro Alves



Fonte: *Google Imagens*

Figura 13 - André Rebouças



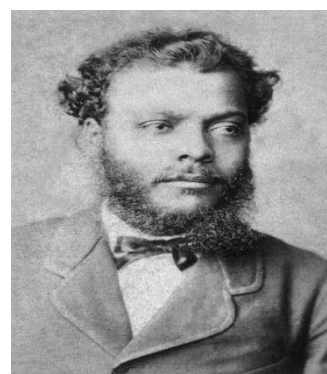
Fonte: *Google Imagens*

Figura 14 - Chiquinha Gonzaga



Fonte: *Google Imagens*

Figura 15 - José do Patrocínio



Fonte: *Google Imagens*

Figura 16 - Luiz Gama



Fonte: *Google Imagens*

Figura 18 - Tereza de Benguela



Fonte: *Google Imagens*

Figura 17 - Maria Firmina dos Reis



Fonte: *Google Imagens*

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Apresentar aos alunos informações acerca dos personagens que eles desconhecem e complementar/corrigir dados sobre as figuras que os alunos comentarem, aproveitando para apontar a relevância de cada um deles na luta abolicionista.

Exibir o vídeo “Abolicionismo e fim da escravidão” do Canal Nerdologia, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgwM-5b6q5U>.

Embora o vídeo escolhido tenha uma narrativa bastante dinâmica, oferece uma boa contextualização do tema, abordando pontos-chave como o caráter gradual da extinção da escravidão, os interesses econômicos mantenedores dessa prática e estabelecendo a conexão entre escravidão e problemas sociais contemporâneos.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Explicar as etapas do processo de abolição, fazendo uma cronologia das medidas legais que foram sendo implementadas até a extinção total da escravidão (Lei Eusébio de Queirós, Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários), esclarecendo que estas muitas vezes trataram-se de medidas protelatórias que visavam evitar, ao máximo, a ruptura total com o sistema escravista, privilegiando assim, os interesses das elites econômicas do Brasil;

Mencionar a participação da Inglaterra nesse processo, elucidando que referida interferência ocorreu mais por interesses econômicos que humanitários;

Destacar as diversas frentes da luta abolicionista: incentivo a fugas e acoitamento de escravos, fundação de clubes e sociedades abolicionistas, publicação de jornais e textos abolicionistas, expressões artísticas condenando a escravidão e os seus participantes.

Evidenciar o papel dos próprios negros em sua libertação, ao promoverem revoltas e fugas, requisitando judicialmente sua liberdade, formando quilombos e organizando toda a sorte de movimentos individuais ou coletivos contra a escravidão, sempre retomando os conteúdos das aulas anteriores, para que os estudantes aumentem cada vez mais sua capacidade de estabelecer conexões entre os temas.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Montar um jornal com notícias relacionadas ao processo abolicionista tais como:

- Fundação de clubes e associações pró-abolição;
- Edição de leis abolicionistas;
- Boicotes populares contra a escravidão;
- Revoltas e fugas de escravos.

A tarefa ajudará os estudantes a desenvolverem as habilidades de interpretação e de formulação de narrativas, à proporção que assumirão o papel de “jornalistas” ou seja, aqueles que selecionarão os conteúdos e a forma como estes deverão ser apresentados. Dessa maneira poderão expor suas opiniões acerca dos temas estudados, posicionando-se de forma crítica diante do tema.

AULA 3 – O PÓS-ABOLIÇÃO: abandono, preconceito e marginalização dos ex-escravizados

Objetivos:

- Resignificar a abolição da escravidão, conhecendo as dificuldades enfrentadas pelos ex-escravizados após conquistarem sua liberdade;
- Perceber que o fim da escravidão não foi sinônimo do fim dos preconceitos raciais;
- Reconhecer os entraves colocados para que os negros tivessem dignidade dentro da sociedade brasileira no pós-abolição.

A intenção dessa aula é fazer com que os alunos possam ter um panorama mais realista do fim da escravidão no Brasil. A historiografia tradicional por muito tempo tratou a abolição como um momento idílico, além de uma “concessão”, uma benevolência dos atores políticos do 13 de Maio, como se o fim da escravidão por si só fosse capaz de trazer uma vida inteiramente nova e feliz para os ex-escravizados.

É importante que os estudantes percebam as dificuldades de inserção do negro na sociedade após a abolição, vez que estes não receberam qualquer compensação pelos anos de escravidão, ou mesmo, meios de sobrevivência frente a nova realidade, razão pela qual a data não foi escolhida como o Dia da Consciência Negra.

Sobre esse fato, em particular o professor pode recomendar aos alunos que estudem os materiais disponibilizados no endereço <https://novaescola.org.br/conteudo/4963/por-que-nao-comemoramos-o-dia-da-consciencia-negra-em-13-de-maio#:~:text=Compartilhe%20esse%20conte%C3%BAdo%3A,dos%20negros%20por%20sua%20liberdade,da%20Revista%20Nova%20Escola,os%20quais%20consistem%20em%20um%20texto%20intitulado%20%22Por%20que%20o%20Dia%20da%20Consci%C3%AAncia%20Negra%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20comemorado%20em%2013%20de%20maio%3F%22,seguido%20por%20um%20v%C3%ADdeo%20explicativo%20com%20entrevista%20feita%20com%20T%C3%BAlio%20Cust%C3%B3dio%20soci%C3%B3logo%20e%20membro%20do%20coletivo%20Sistema%20Negro.> os quais consistem em um texto intitulado “Por que o Dia da Consciência Negra não é comemorado em 13 de maio?”, seguido por um vídeo explicativo com entrevista feita com Túlio Custódio sociólogo e membro do coletivo Sistema Negro.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet;

Cópias dos textos “Como ficou a vida dos ex-escravos após a Lei Áurea? ”, disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/como-ficou-vida-dos-ex-escravos-apos-lei-aurea.htm>.

ETAPA 1: SENSIBILIZAÇÃO

Distribuir aos alunos cópias do texto “Como ficou a vida dos ex-escravos após a Lei Áurea? ”, disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/como-ficou-vida-dos-ex-escravos-apos-lei-aurea.htm>. O texto na íntegra possui três partes, a saber “1 – Contexto; 2 - O dia após a abolição; 3 - Como ficou a vida dos ex-escravizados após a Lei Áurea?” Recomenda-se a utilização somente da terceira parte do texto, tendo em vista que o teor dos outros tópicos, já foram debatidos em aulas anteriores.

Alternativamente o docente pode utilizar o texto “Entenda o fim da escravidão no Brasil e as consequências do 13 de maio de 1888” disponível na página: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/entenda-o-fim-da-escravidao-no-brasil-e-as-consequencias-do-13-de-maio-de-1888.shtml>.

Exibir o vídeo “O Brasil depois da abolição da escravatura” do Canal “Nostalgia” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBpWuV0>. Esse vídeo foi escolhido devido ao seu caráter didático e ao mesmo tempo analítico. Traz como ponto de partida a narração da história do personagem “Marianinho”, negro que após a abolição enfrentou diversos problemas para encontrar um lugar na sociedade. Enquanto o relato é contado, o *Youtuber* vai trazendo uma análise crítica acerca da forma como o poder instituído e a própria sociedade trataram os ex-escravizados negros.

Convidar os estudantes a estabelecerem pontos de contato entre o texto e a história de Marianinho, expondo oralmente o que apreenderam nessas duas fontes.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Na exposição dos conteúdos enfatizar o descaso governamental com os ex-escravizados que restaram desamparados e sem perspectivas, marginalizados em uma sociedade que os estigmatizava. Destacar que até mesmo a possibilidade de acesso às terras foi retirada dos negros, empurrando-os para a mendicância, o banditismo ou condições sub-humanas de vida.

Mencionar a perseguição implementada pelas autoridades sempre direcionadas a redutos ou práticas culturais negras como os cortiços, a capoeira, os batuques. Aqui cabe ao professor estimular a correlação entre o passado e o presente, fomentando a percepção dos alunos sobre quais dessas situações permanecem no Brasil contemporâneo.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Criar um conto tendo como personagem central um personagem negro, recém-liberto da escravidão, após o 13 de maio de 1888, incorporando à narrativa as dificuldades de inserção socioeconômicas aprendidas na aula.

Essa atividade além de auxiliar na fixação do conteúdo, estimulará o uso da criatividade dos alunos e de sua consciência crítica, que repercutirá na narrativa idealizada.

AULA 4 – ENTENDENDO O QUE É O RACISMO

Objetivos:

- Conceituar o racismo e suas manifestações;
- Compreender o racismo enquanto construção cultural.

Essa aula visa a uma maior discussão sobre o conceito de racismo pelos estudantes e a percepção do quanto este se encontra presente na sociedade brasileira, inclusive contra outras etnias além da negra, tendo em vista que embora não conceituado, o racismo já vinha sendo trabalhado ao longo das aulas anteriores de escravidão.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet.

ETAPA 1: SONDAGEM

Questionar os alunos se estes conhecem pessoas que já foram discriminadas por conta de fatores étnicos ou se já viram casos desse tipo em jornais ou outro veículo de comunicação. A partir de seus relatos introduzir o tema.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Exibir o vídeo “Racismo” do canal “Nerdologia”. Informar aos alunos, antes da exibição, que o *YouTuber* que apresenta o conteúdo não é um historiador, mas um biólogo e infectologista respeitado no país.

A justificativa para a escolha desse vídeo, em específico, relaciona-se com o tema da próxima aula na qual serão trabalhadas as teorias raciais do século XIX, que buscavam justificar a hierarquia entre raças usando critérios “biológicos”.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Discutir, a partir das experiências científicas mencionadas no vídeo, o conceito de racismo e como este não é algo inerente a um grupo determinado de pessoas, mas construído social e culturalmente.

Aproveitar para comentar acerca dos importantes passos que têm sido dados para o desmantelamento do racismo a nível mundial, como por exemplo, a fabricação de bonecas negras, a inserção de heróis negros no cinema – como por exemplo, “O Pantera Negra” e a nova versão da “Pequena Sereia” – os concursos de beleza afro, dentre outros, ressaltando que o racismo deve ser combatido em todas as frentes e não só no campo judicial.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Fazer uma pesquisa acerca de outros povos que foram discriminados ao longo da história por razões étnicas e redigir um resumo. Como sugestões podemos indicar os indígenas, os ciganos, os eslavos e os judeus.

AULA 5 – AS BASES IDEOLÓGICAS DO RACISMO NO BRASIL

Objetivos:

- Conhecer as justificativas que foram dadas para a escravização e posterior exclusão social dos negros;
- Perceber que o processo de escravização ia além da conjuntura econômica, englobando todo o imaginário social da época;
- Compreender o papel da ciência e da mídia da época na legitimação das teorias racistas no território brasileiro.

Nessa aula os estudantes devem ser incentivados à análise. Como o material utilizado será imagético e seu conteúdo na maioria das vezes traz mensagens implícitas, será um bom treinamento para a percepção de detalhes e associações com os conteúdos históricos vistos até aqui e para o “pensar historicamente”.

Devem perceber ainda, o papel das mídias de massa como formadoras da opinião pública e a importância de se posicionar de forma crítica diante de qualquer conteúdo apresentado pelos veículos de comunicação.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet.

ETAPAS 1 e 2: SENSIBILIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO

Nesse tópico, o ideal é que as duas etapas sejam feitas simultaneamente e que o professor vá destrinchando o conteúdo à proporção que a análise do quadro e das charges for sendo feita. Introduzir o tema perguntando aos alunos como eles interpretam a frase: “a dor dos judeus choca, a nossa vira piada” proferida pelo artista Emicida.

Em seguida exibir e analisar as imagens seguintes juntamente com os estudantes. Indicamos ao professor a leitura dos capítulos I e II do trabalho de Maria Margarete dos Santos Benedicto, intitulado “Quaquaraquá quem riu? Os negros que não foram... A representação humorística sobre os negros e a questão do branqueamento da belle époque aos anos 1920 no Rio de Janeiro”, disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30072019-150411/pt-br.php>, o qual além de uma análise aprofundada sobre o tema, traz diversas charges com piadas discriminatórias do período pós-abolição.

Outro texto igualmente rico que fornece uma boa fundamentação teórica sobre as justificativas da escravidão negra no Brasil é o artigo “Aspectos ideológicos da escravidão” escrito pela professora e historiadora Suely Robles Reis de Queiroz, no qual faz uma discussão minuciosa sobre o tema, indo além dos fatores econômicos da escravização, ao discutir o papel do Cristianismo (Católico e Protestante), do meio científico e da esfera jurídica, comparando os processos de desenvolvimento do racismo no Brasil e nos Estados Unidos.

Para cada imagem ofertamos sugestões de questionamentos e dados que podem ser trabalhados a partir da mesma.

Sugerimos iniciar pela tela “A Redenção de Cam” posto este ser um verdadeiro ícone da Ideologia do Branqueamento.



Fonte: *Google Imagens*

Chamar atenção para o nome do quadro e perguntar se conhecem o personagem bíblico Cam e sua história;

Perguntar aos alunos o que eles observam na imagem, as personagens representadas e o que elas estão fazendo;

Levantar a possibilidade de parentesco entre as pessoas representadas e pedir para que identifiquem as diferenças étnicas entre elas.

Em seguida, lembrar o mito da maldição de Cam constante no Gênesis, explicando como este serviu como justificativa teológica para a escravização de negros e de outros povos, “herdeiros” da maldição.

Destrichar em que consistiu a ideologia do branqueamento e quem foram seus principais defensores no Brasil, comentando como as elites intelectuais brasileiras desenvolveram um projeto de desenvolvimento para o país que incluía a eliminação dos elementos negros, através da miscigenação, lembrando que a imigração de europeus para terras brasileiras foi incentivada com uma dupla função: mão-de-obra e “aperfeiçoamento” do brasileiro através do seu “clareamento.

Por fim, comentar sobre as justificativas “pseudocientíficas” que apregoavam a inferioridade do negro perante outras etnias.

Encorajar os alunos a buscarem mais informações a respeito da tela e do seu contexto de criação.

Figura 210 - Charge 1



Fonte: Google Imagens

Figura 201 - Charge 2



Fonte: Google Imagens

As duas charges acima podem ser analisadas em conjunto, por tratarem-se de arte de mesmo gênero e tema. Convide os discentes a analisarem a imagem e o texto escrito. Questione qual imagem do negro é passada através dessas “piadas”. Peça-lhes que relacionem o conteúdo dos diálogos com a frase de início da reflexão: “a dor dos judeus choca, a nossa vira piada” com as teorias racistas apresentadas.

Estimule os alunos a perceberem que mesmo após o fim da escravidão, o preconceito contra os negros expressava-se de todas as formas e era difundido inclusive nos meios acadêmicos e midiáticos da época.

Figura 22 - Charge 3 - Revista “O Malho” fevereiro de 1906



Legenda da figura:
Cor Privilegiada Em São Paulo

Legenda da figura:
- Ah! Sim, hein? Querem só gente branca na poliça?
Disaforo! Anda, seu Manué! Passa bem essa brocha!
Dá uma boa caiação, qui eu quero sentá praça e fazê um estropício danado!
Branco, só cá ou papé d'escrevé!

Fonte: Google Imagens

No que diz respeito a essa imagem o professor pode explorar as diferentes reações que os negros tiveram ao seu processo de marginalização e exclusão sociais, inclusive a caricaturação, ou seja, a negação identitária buscando se aproximar do ideal branco a fim de conquistar um espaço digno em uma sociedade que o rechaçava.

ETAPA 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Solicitar aos alunos que produzam uma charge criticando o racismo e/ou ideologias que o embasaram no pós-abolição brasileiro, tendo como base os materiais discutidos em sala. Esta é mais uma atividade na qual os estudantes terão oportunidade de se expressar artisticamente e criticamente a um só tempo, tendo em vista que a charge se trata de um gênero de crítica social bastante livre e subjetivo. Espera-se que os discentes produzam materiais contrapondo-se aos estereótipos teóricos da escravidão.

3.3 SEQUÊNCIA 3 – As heranças da Escravidão no Brasil Contemporâneo

AULA 1 – RACISMO ESTRUTURAL

Objetivos:

- Aprofundar o conceito de racismo trabalhado na aula anterior;
- Compreender que o racismo embora sendo um fenômeno global, se expressa de diferentes maneiras, dependendo da combinação de muitos fatores;
- Analisar a lógica do racismo à brasileira e as principais dificuldades para combatê-lo.

Nessa aula é importante traçar uma contraposição entre o chamado “mito da democracia racial” o qual por muito tempo, mascarou as práticas racistas no Brasil ao racismo estrutural. Entender as bases ideológicas do racismo na aula anterior é fundamental para compreender as novas formas de reprodução do racismo praticado hoje.

Materiais necessários:

- Computador; e Aparelho de Data-show;
- Internet.

ETAPA 1: SONDAGEM

Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar desse termo e em caso de resposta negativa, do que eles imaginam se tratar.

ETAPAS 2 E 3: SENSIBILIZAÇÃO/ PROBLEMATIZAÇÃO

Mais uma vez o ideal é que as etapas sejam fundidas, posto que a discussão sobre o tema vai ser toda feita em cima da exibição do vídeo: “Racismo estrutural” do canal “Meteoro Brasil” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E0LOlhJfWBc>. Pontua-se que o vídeo selecionado alicerça toda a sua discussão na obra “Racismo estrutural” do advogado, filósofo e professor universitário Silvio Luiz de Almeida, o que é esclarecido ao longo do documentário.

O professor pode iniciar a reflexão sobre o tema, exemplificando situações comuns nas quais ocorre o racismo estrutural. Nesse momento, recomenda-se que o docente utilize notícias recentes e de ampla divulgação, como por exemplo, casos de atuações violentas da polícia, o tratamento diferenciado de pessoas negras ao adentrarem em lojas, restaurantes e determinados ambientes.

Em seguida, o educador pode ir esmiuçando o conceito, explorando outros pontos importantes mencionados no vídeo, como a visão do racismo enquanto um problema meramente moral, a concepção individualista do racismo, as variações da prática conforme o espaço geográfico e o momento histórico de cada sociedade e as peculiaridades do racismo brasileiro.

O estudante deve compreender a gravidade dos danos sociais que o racismo causa a uma parcela considerável da população brasileira e que aprender a identificá-lo é tão relevante quanto combatê-lo.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Confeccionar um mural com notícias referentes a casos de racismo estrutural ocorridos no Brasil contemporâneo. O objetivo desta atividade é fazer com que os discentes percebam que, embora haja uma resistência em se falar a respeito do racismo, ele está impregnado em nosso cotidiano e que isso pode ser comprovado nas situações diárias que acontecem dentro das próprias instituições brasileiras.

Espera-se que os educandos notem a ausência de representatividade do negro em espaços como universidades, política, repartições públicas, cargos de comando e até mesmo na arte, devido à dificuldade de acesso dessa etnia em tais espaços.

AULA 2 – OS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS NEGROS E A NEGAÇÃO DA DÍVIDA HISTÓRICA

Objetivos:

- Perceber que os problemas enfrentados pelos negros hoje são decorrência do passado escravocrata no Brasil;
- Compreender o conceito de “dívida histórica”;
- Analisar os argumentos contrários e favoráveis à concepção de dívida histórica.

Nessa aula busca-se apresentar aos alunos a ideia de dívida histórica e como esta tem sido negada pelos grupos que defendem a ideia de meritocracia. Visa-se desenvolver neles a capacidade de analisar os argumentos de ambas as concepções para que, ao final da aula, possam formular um pensamento próprio acerca do assunto.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet;
- Cópias do texto “Quais os reflexos da escravidão na sociedade brasileira?”, disponível em: <https://www.radiouniversitariafm.com.br/noticias/quais-os-reflexos-da-escravidao-na-sociedade-brasileira/>.

ETAPA 1: SONDAÇÃO

Indagar aos alunos se estes já ouviram falar sobre “dívida histórica” e em qual contexto. Em seguida, questioná-los se conhecem muitas personalidades negras ou pessoas em posição de destaque no país que pertençam a essa etnia. Perguntar se percebem diferenças nas oportunidades de acesso ao mundo do trabalho entre brancos e negros.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Solicitar aos estudantes que leiam o texto “Quais os reflexos da escravidão na sociedade brasileira?”.

Em seguida, exibir o vídeo: “Escravidão e dívida histórica” do Canal “Meteoro Brasil” disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=F5mgPQplvzE>, orientando aos discentes de antemão que tentem estabelecer conexões entre o texto indicado e o vídeo exibido.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Promover a oitiva dos alunos com relação às fontes apresentadas. Em seguida, aprofundar o conceito de dívida histórica e explicar como este se contrapõe ao conceito de meritocracia. A principal habilidade perseguida nestas ações é que os estudantes percebam os interesses que estão por trás do discurso de meritocracia e de sua inadequação à realidade brasileira, considerando os séculos de desigualdades raciais e econômicas entre as etnias que formaram nossa nação.

Através do texto é possível perceber que as heranças da escravidão continuam repercutindo no presente e, portanto, que ações são necessárias em busca de uma equidade real entre as etnias. Embora os danos causados pela escravização de negros e indígenas jamais possa ser reparado, deve-se perseguir, pelo menos, uma justiça social para as gerações presentes e futuras.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os alunos devem fazer a leitura dos seguintes textos:

- Racismo estrutural no Brasil: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. Revista IHU (Instituto Humanitas Unisinos) *on-line*. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/604648-racismo-estrutural-no-brasil-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>;
- Meritocracia: o que é e porque as empresas estão questionando esse conceito. Blendedu. 2021. Disponível em: <https://www.blend-edu.com/meritocracia-nas-empresas/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Devem, ainda, analisar as seguintes charges:

Figura 23 - Meritocracia 1



Fonte: *Google Imagens*

Figura 24 - Meritocracia 2



Fonte: *Google Imagens*

E produzir um texto dissertativo que contemple os itens a seguir:

- Conceitos de dívida histórica e meritocracia e como estes se contrapõem;
- Argumentos utilizados pelos defensores das duas ideias;
- Como estas ideologias relacionam-se à questão inter-racial no Brasil;
- Posicionamento do estudante em relação ao tema, com justificativa do mesmo.

Fonte complementar: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça desenvolvido pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>.

Através dessa atividade, mais uma vez, o educando poderá exercitar a sua consciência crítica, na medida em que, após compreender os argumentos dos defensores tanto da existência

da dívida histórica em relação aos negros e indígenas quanto dos partidários da meritocracia, poderá desenvolver sua própria concepção em relação ao tema, apropriando-se não só dos saberes históricos adquiridos nesta aula em particular, mas de todos os conhecimentos ao longo das sequências didáticas implementadas.

Recomenda-se ainda que as ideias expressas nesse trabalho sejam socializadas, inclusive em forma de debates na sala de aula, onde cada estudante seja estimulado a expressar o seu ponto de vista.

Na mesma esteira, outra proposta de atividade seria dividir a turma em dois grupos, nos quais um defendesse os pressupostos da dívida histórica e o outro, os da meritocracia. Aqui o propósito não seria chegar a uma conclusão fechada com um lado vitorioso, mas fomentar os estudantes a desenvolverem as habilidades de analisar dados e construir argumentações.

AULA 3 – ESCRAVIDÃO E REVISIONISMO HISTÓRICO

Objetivos:

- O objetivo primordial nessa aula é apresentar aos estudantes o conceito de revisionismo histórico negacionista e os danos que este pode ocasionar na sociedade;
- Entender as motivações políticas do revisionismo histórico negacionista selecionado.

Esta aula demonstra-se bastante importante, pois é útil não somente para o tema “Escravidão e Resistência negras”, mas por provocar uma reflexão sobre um problema que sempre existiu, mas intensificou-se na atualidade: a veiculação de informações falsas. É um convite para que os estudantes tomem cuidado com as notícias e dados que recebem, não só sobre conteúdos históricos, mas de assuntos em geral, percebendo o potencial destrutivo das denominadas *fake News*.

Paralelamente, o revisionismo histórico negativo atua de modo semelhante, ao negar ou distorcer fatos históricos, trazendo para a sociedade percepções equivocadas sobre acontecimentos relevantes para a história de um Estado, país ou até para toda a humanidade.

O professor deve aclarar aos discentes quanto às diferenças entre o revisionismo histórico natural, aqui designado como “positivo” e o revisionismo histórico “negativo”. Enquanto o primeiro trata-se de um processo normal de atualização da ciência histórica frente ao aparecimento de novas evidências e/ou aprimoramento dos instrumentos de pesquisa, o segundo trata-se de uma distorção na qual “os negacionistas de eventos históricos também se

apropriaram do preceito revisionista, invertendo seu princípio positivo e impondo ao termo um viés conspiratório e, conseqüentemente, de busca por uma verdade ‘escondida’ ”. (MANDELLI, 2020, on-line).

Para melhor aprofundamento desses conceitos, indica-se que ao professor a leitura do artigo “Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico”, escrito pelo professor Arthur Lima de Ávila, Adjunto no Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual faz uma interessante diferenciação entre o pluralismo historiográfico e o negacionismo histórico na contemporaneidade.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet;
- Cópias do texto “O revisionismo histórico e a desinformação” disponível em: <https://educamidia.org.br/o-revisionismo-historico-e-a-desinformacao/#autor>.

ETAPA 1: SONDAGEM

Verificar as informações prévias que os estudantes possuem acerca de *fake News* e dos danos que estas acarretam, solicitando que citem exemplos de casos que tenham tido conhecimento. Perquirir se estes sabem como identificar uma *fake News*, quais medidas podem ser tomadas para evitá-las e se já tomaram decisões equivocadas e/ou prejudiciais por conta de notícias falsas.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Distribuir cópias do texto “O revisionismo histórico e a desinformação” disponível em: <https://educamidia.org.br/o-revisionismo-historico-e-a-desinformacao/#autor> e solicitar que os estudantes façam uma leitura destacando seus principais pontos. Chamar atenção para o conceito de revisionismo histórico desenvolvido no artigo.

Exibir o vídeo “Zumbi e as cotas” do Canal “Metereoro Brasil” disponível na página: <https://www.youtube.com/watch?v=5133Y9y3h64>.

Estimular os alunos a traçar paralelos entre as informações do texto e do vídeo, prestando atenção aos interesses presentes na prática do revisionismo histórico negativo.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Retomar os pontos principais das duas fontes apresentadas aos alunos, ouvindo quais as percepções destes acerca do tema. Atenção! É muito importante que o professor diferencie os tipos de revisionismo histórico. Aqui utilizamos o termo revisionismo histórico “negativo” para o diferenciar do revisionismo histórico rotineiro, fruto das novas descobertas historiográficas e comum a qualquer ciência, mediante novos estudos.

O revisionismo “negativo” beira a pseudociência porque é levado a cabo em prol de interesses escusos, promovendo a desinformação e até, em última instância a própria credibilidade na ciência, razão pela qual se assemelha com as *fake News* abordadas no vídeo introdutório do assunto, posto que este termo esteve bastante em voga nos últimos anos, sobretudo após a pandemia de Covid-19.

No caso específico do tema em discussão “Escravidão e resistências negras” as habilidades esperadas dos alunos é que estes possam perceber a intencionalidade do revisionismo histórico negativo cujo propósito é mudar orientações políticas no presente. Desconstruir a imagem positiva de Zumbi é uma forma de tentar atingir o seu legado e as bandeiras defendidas pelo Movimento Negro, como a defesa da existência da dívida histórica e de avanços em políticas públicas, como a instituição das cotas étnicas em vestibulares e concursos.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pesquisar um exemplo de revisionismo histórico negativo e produzir uma resenha contendo:

- O conceito de revisionismo negativo;
- As diferenças entre os revisionismos históricos natural e negativo;
- A descrição do fato escolhido;
- A versão historiográfica aceita para o fato escolhido e os estudiosos que a defendem;
- A versão dada por um revisionismo histórico “negativo” e os autores que a criaram;
- Descrever os impactos negativos desse revisionismo (sociais, políticos, científicos);
- Escrever sua narrativa sobre o fato com base nas fontes levantadas.

Algumas fontes complementares sobre o tema:

- SANTOS, Cris. Revisionismo histórico. Deviante. 31/07/2019. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/noticias/revisionismo-historico/>.
- O QUE É Revisionismo Histórico?/P.D.H. Clio: História e Literatura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9VjgmS7IQRQ>.

Exemplos de alguns temas que podem servir para essa proposta de atividade: Holocausto, Golpe Militar de 1964, a biografia de Zumbi.

AULA 4 - AVANÇOS: o que já foi feito no combate ao racismo (parte 1)

Objetivos:

- Apresentar de forma sucinta aos estudantes, algumas medidas de combate ao racismo já implementadas no país;
- Estimular a reflexão e o debate entre os alunos acerca da efetividade dessas providências e do que ainda pode ser feito para o alcance de maior igualdade étnica no Brasil;

Este tema foi dividido em duas aulas devido à sua extensão e complexidade e o curto espaço de tempo em sala de aula, as quais abordarão de forma breve, alguns recentes avanços no combate ao racismo no Brasil.

Foram selecionadas aquelas medidas consideradas mais relevantes. A intenção é que os estudantes sejam motivados a buscar um maior aprofundamento sobre essas medidas, entendendo a importância da continuidade dessas políticas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em nosso país.

O professor pode aproveitar a discussão para retomar de forma sintética, o percurso histórico dos negros, estudado nas aulas anteriores a fim de interligar passado e presente, incentivando os educandos a analisar criticamente as providências já tomadas e a, inclusive, sugerir novas medidas antirracistas.

Materiais necessários:

- Computador e Aparelho de Data-show;
- Internet;

ETAPA 1: SONDAGEM

Conversar com os alunos sobre o Dia da Consciência Negra, lançando algumas questões como: “Por que essa data foi instituída?”, “Por que ela não é comemorada em todos os Estados do Brasil?”, “Por que a data escolhida foi 20 de Novembro e não 13 de Maio?”, “Quais os principais problemas enfrentados pelas populações afrodescendentes no Brasil contemporâneo?”, “Você conhece medidas governamentais que já foram tomadas para enfrentar esses problemas?”, “Você considera nossa sociedade racista?”, “Por quê?”.

O objetivo desse diálogo inicial é despertar a consciência crítica dos alunos quanto às falsas ideias de que não existe racismo no nosso país, ou que ele é causado por falarmos sobre o tema. Aqui, o professor pode retomar o conceito de dívida histórica para, ao longo da aula, relacionar as políticas públicas de igualdade racial a essa dívida, no sentido de reequilibrar e trazer paridade de oportunidades às etnias escravizadas e marginalizadas historicamente em nossa nação, além de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre essas providências.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Distribuir cópias do artigo “Lei que torna racismo crime completa 30 anos, mas ainda há muito a se fazer” disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/01/05/internabrazil,729072/lei-que-torna-racismo-crime-completa-30-anos-mas-ha-muito-a-se-fazer.shtml> e solicitar que os alunos façam a leitura, destacando os pontos que julgarem mais importantes sobre o tema.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Propor um debate com os estudantes acerca dos passos já implementados para combater o racismo e buscar uma isonomia genuína entre as etnias no Brasil e o que ainda precisa ser feito para que esses objetivos se tornem uma realidade. Sugere-se que o professor comente especificamente sobre as seguintes medidas:

- Criminalização do racismo pela Lei 7.716/89 (Lei Caó);
- A instituição da Lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial);
- A demarcação dos territórios dos remanescentes de quilombolas;

- A inclusão do estudo de História e cultura afro-brasileira, como disciplina obrigatória nos currículos escolares 10.639/03;
- A instituição da Lei 12.711/12 (Lei das Cotas raciais);

Recomenda-se que nesta primeira aula sejam discutidos os dois primeiros tópicos e os demais sejam debatidos na última aula acerca do assunto. O docente pode iniciar a problematização comentando sobre os avanços legislativos no combate ao racismo no país. É provável que a maioria dos estudantes não conheçam Carlos Alberto Caó de Oliveira deputado federal, jornalista, advogado e militante do Movimento Negro.

Assim, o professor deve aproveitar para apresentar o responsável pelas primeiras legislações antirracistas do país, tendo em vista que este, na condição de constituinte, também regulamentou o trecho da atual Constituição Federal que torna o racismo inafiançável e imprescritível e depois, lutou para mudar a Lei Afonso Arinos, de 1951, que tratava a discriminação racial como mera contravenção.

Estabelecer o diálogo entre esta Lei e o Estatuto da Igualdade Racial. É interessante que os alunos possam identificar os pontos de contato entre essas normas e como a segunda veio como um complemento, e ao mesmo tempo, como uma tentativa de conferir eficácia à primeira, além de perceber a importância das conquistas negras no campo jurídico.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Produzir uma biografia sobre Carlos Alberto Caó de Oliveira, destacando sua atuação na luta contra o fim da discriminação racial contra negros;

Essa atividade é bastante significativa para a aprendizagem histórica, na medida em que a biografia promove a humanização dos saberes históricos dentro de uma perspectiva da micro história, na qual, por meio da visão de um personagem em um dado contexto, é possível compreender melhor a realidade de um período. Este sai do abstrato das estatísticas, tornando-se sujeito de uma narrativa histórica, conforme exemplifica Galvão (2019, p. 72) ao inferir que:

Uma aula que trate das guerras mundiais ressaltando apenas os números e as transformações geopolíticas soa diferente de uma aula sobre o mesmo assunto apresentando o soldado que estava na *front* ou a moça que passou a trabalhar na indústria bélica. Na segunda possibilidade se corporeifica a história através daqueles que a vivenciaram. A produção de sentidos se torna mais aproximada da vivência cotidiana dos discentes. Quando uma situação faz sentido envolvendo motivos e intenções pode gerar uma formação cognitiva mais eficiente.

Compartilhamos da mesma ideia, especialmente no que concerne aos estudos da história e cultura negras cujas trajetórias de vida são tão pouco conhecidas pelos nossos estudantes.

De forma alternativa e/ou cumulativa o professor pode sugerir aos alunos que escolham três artigos do Estatuto da Igualdade Racial e façam uma análise sobre os mesmos, abordando seus objetivos, sua importância e exemplos de aplicação desses dispositivos na prática.

Essa atividade proporciona aos alunos a experiência de manejar com um outro tipo de documento histórico, a saber um documento jurídico e ao mesmo tempo, demonstra a multiplicidade de frentes de luta pela conquista da igualdade racial no Brasil.

AULA 5 - AVANÇOS: o que já foi feito no combate ao racismo (parte 2)

Objetivos:

- Relacionar as medidas estudadas nessa aula à questão da dívida histórica com as populações afrodescendentes;
- Compreender o funcionamento do sistema de cotas raciais, bem como os argumentos contrários e favoráveis a essa política.

Os objetivos desta aula são conhecer outras ações públicas com vistas à igualdade racial não contempladas na aula anterior, com destaque para a demarcação de terras de remanescentes de quilombos e a instituição das cotas raciais, incentivando os estudantes a conhecerem os argumentos contrários e favoráveis a essas políticas e os interesses por trás desses posicionamentos.

Materiais necessários:

- Computador;
- Aparelho de Data-show;
- Internet;
- Cópias da reportagem: “Estado pede anulação da retirada de 792 famílias quilombolas ao redor do CLA no Maranhão”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/04/02/estado-pede-anulacaoda-retirada-de-792-familias-quilombolas-ao-redor-do-cla-no-maranhao.ghtml>.

ETAPA 1: SONDAGEM

Requisitar aos estudantes que leiam a reportagem “Estado pede anulação da retirada de 792 famílias quilombolas ao redor do CLA no Maranhão”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/04/02/estado-pede-anulacaoda-retirada-de-792-familias-quilombolas-ao-redor-do-cla-no-maranhao.ghtml>. Em seguida, questionar os estudantes acerca dos seus conhecimentos sobre a vida dos remanescentes dos quilombolas e quais os redutos dessas comunidades no Estado, verificando as principais dificuldades enfrentadas por esses grupos. Esse material permitirá aos alunos que se inteirem de acontecimentos da História local em conexão com a História do Brasil.

ETAPA 2: SENSIBILIZAÇÃO

Exibir os vídeos: “A questão das terras quilombolas” do Canal “Parabólica”, disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=4gVMBklDHeg&t=2s> e o vídeo: “Entenda a importância das cotas!” do Canal “Preto”, acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwN4ndBFaPg>.

O primeiro vídeo foi escolhido por explicar de uma forma bastante didática a questão dos remanescentes de quilombolas e a importância da demarcação dessas terras, inclusive por tratarem-se legalmente de patrimônio cultural brasileiro de acordo com o artigo 226 da Constituição Federal do Brasil de 1988, demonstrando que a conservação desses locais não é indispensável apenas para o modo de vida desses grupos, mas para a cultura brasileira como um todo.

No que compete ao segundo vídeo, este demonstra de modo prático e sucinto, as desigualdades históricas de acesso à educação pelos negros. Trata-se de um material interessante para ser discutido em sala de aula, vez que foi produzido pelo Canal “Preto”, o qual descreve como propostas o combate ao racismo e a discussão das questões raciais. Produzido e protagonizado por pessoas negras, mostra a história a partir do lugar de fala dessas pessoas.

ETAPA 3: PROBLEMATIZAÇÃO

Explicar aos discentes em que consiste o processo de demarcação de terras e a relevância dessa ação tanto para os remanescentes de quilombolas quanto para as populações indígenas e

os ataques que estas populações vem sofrendo pelo desrespeito ao direito que estas possuem de permanecerem nos territórios ocupados historicamente pelos seus ancestrais e de reafirmarem suas tradições culturais.

Sinalizar para o poder transformador da educação e contextualizar o estudo da História e cultura afro-brasileira, observando de que forma a Lei 10.639/03 funcionou como um marco nas ações de inclusão dos negros no protagonismo, nas suas contribuições para a história nacional e o que isso significa para a construção da identidade negra.

Expor os diferentes posicionamentos sobre a Lei 12.711/12 (Lei das Cotas raciais), nos quais os estudantes possam conhecer as premissas favoráveis e contrárias à mesma, formando sua própria concepção acerca do tema.

É importante que o professor frise que, embora a criação de leis tenha sido importante para o processo de busca pela igualdade racial, estas por si só não irão atingir esse intento, sendo, pois, necessárias ações complementares que ultrapassem a seara jurídica.

ETAPA 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Dividir a turma em dois grupos de alunos e promover um debate sobre as cotas raciais, nos quais um apresentará pressupostos favoráveis às cotas e o outro, os pressupostos contra. O ideal é que todos os alunos se envolvam nessa atividade, expressando sua opinião sobre o tema. O professor pode trazer reportagens de casos e textos complementares sobre essa política afirmativa a fim de ajudar os estudantes a sustentarem suas argumentações. Essa proposta também é estimulante para o aprimoramento da consciência histórica dos discentes à proporção que estes irão assumir uma postura crítica sobre o tema abordado com base em fontes de informação idôneas e não no mero senso comum.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Sequências Didáticas apresentadas foram fruto, antes de tudo, da minha experiência ao longo dos quase quinze anos de docência, os quais considero como um processo de aprendizagem sempre em andamento, sempre em aperfeiçoamento. Tratou-se, pois, de uma proposta de trabalho que visa auxiliar professores e estudantes nos processos de ensino-aprendizagem históricos, valendo-se da ferramenta tecnológica que se tornou uma das mais populares entre os brasileiros: o *YouTube*. Esta plataforma que tem se estado a cada dia mais presente no nosso cotidiano, possui enorme potencial a ser explorado no campo educacional.

Dáí o projeto de aumentar sua inserção em nossas salas de aula e aliar aos saberes de estudantes e professores, os conhecimentos produzidos pelos historiadores públicos da categoria *YouTubers*, aproveitando os recursos audiovisuais dessa modalidade de transmissão dos conteúdos históricos.

Com efeito, os vídeos dessa plataforma podem tornar as aulas mais dinâmicas, agradáveis e ricas, e servir como mais uma narrativa, além daquelas apresentadas pelo professor e pelo livro didático. Devido à sua versatilidade, esse instrumental pode ser aproveitado de variadas formas como fonte histórica, ferramenta para pesquisa, fixação e aprofundamento dos conteúdos, dentre outras, conforme apresentou-se neste material.

Buscou-se ainda, associá-la a outros materiais didáticos e linguagens como a música, a charge, o *podcast*, os jornais, as revistas, dentre outras, sempre no sentido de desenvolver nos discentes as habilidades de compreensão, análise, reflexão, crítica e busca de transformação da realidade.

A ideia deste produto foi trazer um exemplo de montagem de aulas a partir de vídeos desta plataforma que abordem temas históricos, fornecendo uma amostra de como estes podem ser explorados em diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem e de suas probabilidades para gestar um gradual aprimoramento da consciência histórica, se utilizados dentro de uma metodologia planejada e adequada.

Espera-se humildemente que este trabalho sirva como uma contribuição para os professores, estudantes e para todos aqueles que como esta pesquisadora, são amantes da História.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 41, n. 87, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/cYtjsrRVpgcwbZh4c7C48FS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2022.

BAQUAQUA, Mahommah G. **Biography of Mahommah G. Baquaqua**. *A native of Zoogoo, in the interior of Africa. Edited by Samuel Moore, Esq. (Detroit: George E. Pomery and Co., Tribune Office, 1854) p. 40-57*. Tradução: Sonia Nussenzweig. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686. Acesso em 10 jun. 2021.

BENEDICTO, Maria Margarete dos Santos. **Quaquaraquaquá quem riu? Os negros que não foram...A representação humorística sobre os negros e a questão do branqueamento da belle époque aos anos 1920 no Rio de Janeiro**. 2018. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30072019-150411/pt-br.php>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 04 jul. 2022.

_____. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 23 abr. 2022.

_____. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

CASTELLO, Gustavo. Quais os reflexos da escravidão na sociedade brasileira? **Universitária FM (UFC – Universidade Federal do Ceará)**, Ceará, 27 maio 2020. Disponível em: <https://www.radiouniversitariafm.com.br/noticias/quais-os-reflexos-da-escravidao-na-sociedade-brasileira/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ESTADO pede anulação da retirada de 792 famílias quilombolas ao redor do CLA no Maranhão. **G1 MA**, São Luís, 02 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/04/02/estado-pede-anulacao-da-retirada-de-792-familias-quilombolas-ao-redor-do-cla-no-maranhao.ghtml>. Acesso em 04 ago. 2021.

FERTIG, André; MARTINS, Jefferson Teles. Representações da escravidão nos livros didáticos de História do Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, v. 21, n. 2, p. 37–53, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/759#:~:text=Nas%20obras%20deste%20per%C3%ADodo%20percebemos,escavid%C3%A3o%20brasileira%20oriunda%20das%20Universidades>. Acesso em: 18 maio 2022.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33831/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Jer%c3%b4nimo%20Adelino%20Pereira%20Cisneiros%20Galv%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

JORDÃO, Fernando. Lei que torna racismo crime completa 30 anos, mas ainda há muito a se fazer. **Correio Braziliense**, 05 jan. 2019. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/01/05/interna-brasil,729072/lei-que-torna-racismo-crime-completa-30-anos-mas-ha-muito-a-se-fazer.shtml>. Acesso em: 08 fev. 2020.

MANDELLI, Mariana. O revisionismo histórico e a desinformação. **Instituto Palavra Aberta**, 10 set. 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/o-revisionismo-historico-e-a-desinformacao/#autor>. Acesso em: 27 set. 2021.

MARTINS, André. Entenda por que a entrevista do Luva de Pedreiro na Globo foi censurada pelo ex-empresário. **Exame**, 04 jul. 2022. Disponível em: <https://exame.com/pop/entenda-por-que-a-entrevista-do-luva-de-pedreiro-na-globo-foi-barrada-pelo-ex-empresario/>. Acesso em 09 jul. 2022.

MERITOCRACIA: o que é e porque as empresas estão questionando esse conceito. **Blendedu**. 2021. Disponível em: <https://www.blend-edu.com/meritocracia-nas-empresas/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em 10 nov. 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2007. (p. 117-125). Disponível em: https://www.academia.edu/36697943/NASCIMENTO_Beatriz_O_conceito_de_quilombo_e_a_resist%C3%Aancia_cultural_negra_In_RATTS_Alex_Eu_sou_Atl%C3%A2ntica. Acesso em: 08 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019102510declaracao.universla.dos.direitos.hmanos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PARRON, Tâmis. Como era um navio negreiro da época da escravidão? **Superinteressante**, 01 ago. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-era-um-navio-negreiro-da-epoca-da-escravidao/>. Acesso em: 23 set. 2020.

PINHEIRO, Luana; SOARES, Vera. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. Brasília, [2003-2004?]. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedioao.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

PRIORE, Mary del. Mary del Priore: a família quilombola. **Aventuras na História**, 06 fev. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/coluna-mary-del-priore-a-familia-quilombola-escravidao.phtml#:~:text=Os%20casais%20que%20se%20estabeleciem,um%20padre%20ami%20dos%20quilombolas..> Acesso em: 18 jun. 2021.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Aspectos ideológicos da escravidão. **Estudos Econômicos**, v.13, n.1, p.85-101, jan./abr. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/download/156719/152261/343648>. Acesso em: 10 jan 2023.

RACISMO estrutural no Brasil: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. **Revista IHU (Instituto Humanitas Unisinos) on-line**, 14 nov. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/604648-racismo-estrutural-no-brasil-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>. Acesso em 19 ago. 2021.

RIBEIRO, Tayguara. Entenda o fim da escravidão no Brasil e as consequências do 13 de maio de 1888. **Folha de São Paulo**, 13 maio 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/entenda-o-fim-da-escravidao-no-brasil-e-as-consequencias-do-13-de-maio-de-1888.shtml>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SANTOS, Cris. Revisionismo histórico. **Deviante**. 31 jul. 2019. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/noticias/revisionismo-historico/>. Acesso em 14 set. 2021.

SANTOS, Tahinan da Cruz. As consequências da escravidão na história do negro no Brasil. **Diamantina Presença**, v. 2, n. 1, p. 47-57, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/diamantina/article/view/7381#:~:text=Ao%20longo%20dos%20anos%2C%20essa,discutidos%20ao%20longo%20do%20texto>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SILVA, Daniel Neves. Como ficou a vida dos ex-escravos após a Lei Áurea? **Brasil Escola**. [2022?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/como-ficou-vida-dos-ex-escravos-apos-lei-aurea.htm>. Acesso em 03 fev. 2022.

VINTE e seis trabalhadores são resgatados de condições análogas à de escravo no interior do Maranhão. **G1 MA**, São Luís, 05 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/07/05/vinte-e-seis-trabalhadores-sao->

resgatados-de-condicoes-analogas-a-de-escravo-no-interior-do-maranhao.ghtml. Acesso em 03 ago. 2022.

VÍDEOS NO *YOUTUBE*

ABOLICIONISMO e fim da escravidão. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgwM-5b6q5U&t=2s>. Acesso em: 16 dez. 2020.

A ESCRAVIDÃO no Brasil – Parte 1. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (8min06s). Publicado pelo canal Superdidático. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4KB40-6yIko&t=1s>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____ - Parte 2. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (9min32s). Publicado pelo canal SuperDidático. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eLEP3vvA0yI&t=1s>. Acesso em: 17 nov. 2021.

_____ - Parte 3 – Movimentos de resistência. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (12min46s). Publicado pelo canal SuperDidático. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Mcs6Ueji5o>. Acesso em: 02 mar. 2022.

A HISTÓRIA dos Direitos Humanos. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (9min30s). Documentário produzido por *United for the Human Rights*. Publicado pelo canal Bahavid. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc&t=4s>. Acesso em: 10 jan. 2021.

A ORIGEM da Escravidão no Brasil. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (10min17s). Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXBmkswwRfw>. Acesso em: 26 set. 2021.

A QUESTÃO das Terras Quilombolas. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (9min54s). Publicado pelo canal Parabólica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4gVMBkIDHeg&t=1s>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CRIME bárbaro. Intérprete: Rincon Sapiência. *In*: GALANGA Livre. Intérprete: Rincon Sapiência [s.l.]: Boia Fria Produções, 2017. 1 CD, faixa 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TdofGtOuUNY&list=PL-3dJC6AEI2L2ojA2Vfu8ElexPPuE7FDz>. Acesso em 04 ago. 2021.

DANDARA (Clipe Oficial). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3min52s). Publicado pelo canal Vanessa Borges. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WPLFVkxC6n4>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ENTENDA a importância das Cotas!. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (4min46s). Publicado pelo canal Preto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwN4ndBFaPg>. Acesso em: 07 ago. 2020.

ESCRAVIDÃO e Dívida histórica. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (10min17s). Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F5mgPQplvzE&t=1s>. Acesso em: 05 mar. 2020.

GUERRA e libertação: a história de Dandara dos Palmares. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (13min03s). Publicado pelo canal Meteoro Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EOuUvmRnMw8&t=3s>. Acesso em: 21 abr. 2021.

HISTÓRIA da Escravidão. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (5min24s). Publicado pelo canal Descomplica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lAbslmtscRk&t=1s>. Acesso em: 04 set. 2022.

O BRASIL depois da Abolição da Escravatura. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (13min27s). Publicado pelo canal Nostalgia Animado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBpWuV0>. Acesso em: 13 jun. 2020.

O QUE É Revisionismo Histórico? [S. l.: s. n.], 2020?. 1 vídeo (9min21s). Publicado pelo canal PHD – Pequeno Dicionário Historiográfico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9VjgmS7IQRQ>. Acesso em: 04 jul. 2022.

RACISMO. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (6min52s). Publicado pelo canal ReVisão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c>. Acesso em: 12 out. 2020.

RACISMO Estrutural. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (13min19s). Publicado pelo canal Meteoro Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c>. Acesso em: 02 abr. 2020.

RESISTÊNCIA Negra [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (7min23s). Publicado pelo canal ReVisão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0fbUas21IEY>. Acesso em: 09 out. 2020.

ZUMBI e as Cotas [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (7min23s). Publicado pelo canal ReVisão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5133Y9y3h64&t=1s>. Acesso em: 30 jan. 2021.

APÊNDICE B– LOGOMARCAS DOS CANAIS UTILIZADOS NA MONTAGEM DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

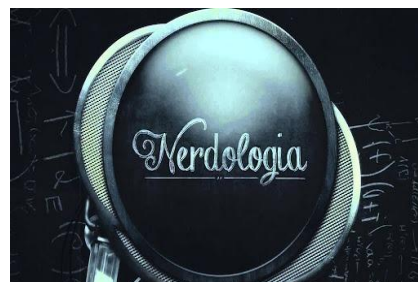
SuperDidático



Meteoro Brasil



Nerdologia



Descomplica



ReVisão



Nostalgia



Preto



Parabólica



Desenrolou



APÊNDICE C – Termo de Autorização de Aplicação da Pesquisa no Colégio Militar e Corpo de Bombeiros 2 de Julho – CMCB I



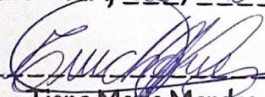
ESTADO DO MARANHÃO
ÓRGÃO: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Tiane Maria Mendes Chaves, diretora pedagógica do Colégio Militar e Corpo de Bombeiros 2 de Julho, por meio deste ato, autorizo a professora Cleidmar Avelar Santos, lotada nesta instituição de ensino, pólo VIII da Unidade Regional de Educação de São Luís, portadora do RG 83722397-0 expedida pela SSP-MA, inscrita no CPF 994.364.853-87, matrícula UFMA nº 2019111465 e funcional nº 00794433-0, a realizar uma intervenção metodológica com estudantes das quatro turmas do 9º ano (900 a 903) durante o presente ano letivo.

Referido procedimento consistirá na aplicação de Questionários e formação de Grupo Focal, cujos debates terão como tema gerador ESCRAVIDÃO e RESISTÊNCIA NEGRAS, ambos de forma remota, através da ferramenta *Google Meets*, com vistas a coletar dados para pesquisa acadêmica do projeto de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROF-HISTÓRIA) da Universidade Federal do Maranhão, intitulado YOUTUBE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: algumas possibilidades de aplicação da plataforma na construção do saber histórico escolar, desenvolvido sob a orientação dos professores doutores Maria José dos Santos e Thiago Lima dos Santos, integrantes do referido Programa.

São Luís - MA, 28 / 10 / 2021.


Tiane Maria Mendes Chaves

Diretora Pedagógica do Colégio Militar
Corpo de Bombeiros 2 de Julho

APÊNDICE D – Requerimento encaminhado à Coordenação de Projetos, Pesquisa e Extensão (COPPEX) do Colégio Universitário - COLUN



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.
Coordenação de Projetos, Pesquisa e Extensão – COPPEX

APRESENTAÇÃO DE PROJETO À COPPEX-COLUN

CLEIDMAR AVELAR SANTOS apresenta à COPPEX-COLUN o projeto abaixo descrito, que conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para que seja devidamente registrado nessa Coordenação.

<p>Título do projeto YOUTUBE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: algumas possibilidades de aplicação da plataforma na construção do saber histórico escolar</p>
<p>Nome do proponente CLEIDMAR AVELAR SANTOS – Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Graduada no curso de Direito Bacharelado pela Universidade Estadual do Maranhão –UEMA, mestranda do Mestrado Profissional em História pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA</p>
<p>Equipe Prof.^a Dr.^a Maria José dos Santos Prof. Dr. Thiago Lima dos Santos.</p>
<p>Bolsistas vinculados ao Projeto CLEIDMAR AVELAR SANTOS, professora de História da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão, cursando o Mestrado Profissional em História pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</p>
<p>Área Narrativas Históricas: Produção e Difusão</p>
<p>Natureza do projeto Pesquisa para Produção de Produto Pedagógico</p>
<p>Resumo (com três palavras-chave) A pesquisa em desenvolvimento visa à análise de videoaulas do <i>YouTube</i> no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de aprimorar a consciência crítica dos discentes. O conceito de consciência histórica tomado como parâmetro foi o do historiador e filósofo alemão Jorn Rüsen. De acordo com esse teórico, todos os homens são naturalmente dotados de consciência histórica, a qual vai se aperfeiçoando de acordo com as experiências vivenciadas. Sabendo-se que o conhecimento</p>

histórico não é restrito ao ambiente escolar e que os jovens escolarizados têm se utilizado cada vez mais de ferramentas alternativas na busca pelo conhecimento, é interessante que os docentes promovam o encontro dessas distintas fontes de saberes. Dessa maneira, a partir de videoaulas sobre o tema “Escravidão e resistência negras”, constantes em canais pré-selecionados, pretende-se investigar como os estudantes vem apreendendo as informações adquiridas na plataforma *YouTube*, que está entre uma das dez mais acessadas no Brasil. Com tamanha atratividade, sobretudo entre o público jovem, a rede demonstra potencial como ferramenta de aprendizagem histórica, ainda mais por ser um espaço aberto de debates de ideias. O produto a ser elaborado, tenciona promover o uso crítico dessa plataforma, de modo que os estudantes reflitam e construam suas próprias narrativas. Ressalta-se que com o surgimento da pandemia de Covid-19, o uso tecnologias digitais intensificou-se, cristalizando de vez o uso do *YouTube* para fins educacionais, o que torna o seu estudo ainda mais pertinente. Alguns questionamentos para os quais busca-se respostas por intermédio desse trabalho são: Por que muitas vezes as narrativas apresentadas por docentes e pelos livros didáticos são interpeladas e a dos vídeos do *YouTube*, por vezes produzidos por pessoas sem formação histórica não? Como os docentes podem utilizar essas videoaulas, em sala de aula, na construção do conhecimento histórico e aperfeiçoamento da consciência histórica dos estudantes? Como despertar uma postura mais proativa dos alunos diante das informações adquiridas através desses canais? Até o momento já foi realizado o levantamento dos canais cujas videoaulas serão analisadas. São eles “Descomplica”, “Parabólica”, “ReVisão”, “Nerdologia”, “Superdidático”, “Impérios AD” e “Débora Aladim”. Alguns critérios utilizados nessa triagem foram: o número de inscrições e visualizações, os quais sinalizam para qual tipo de vídeos tem despertado maior interesse e atenção do público-alvo dessa pesquisa; abordarem o tema “Escravidão e Resistência negra”, e metodologias escolhidas na transmissão das informações. Procedeu-se a análise prévia de algumas videoaulas desses canais, avaliando-se, dentre os pontos já mencionados, os discursos apresentados por cada *Youtuber*. Intende-se aplicar questionários com perguntas fechadas e abertas com estudantes do Ensino Médio, após a assistência de videoaulas previamente selecionadas, com vistas a investigar como tem sido a percepção destes acerca dos conteúdos apresentados à luz do referencial teórico sobre consciência histórica adotado, e, a partir desses resultados, elaborar propostas didáticas que associem os saberes dentro do espaço escolar aos saberes adquiridos pela plataforma. Ademais, em paralelo têm sido realizadas leituras teóricas sobre conceitos que gravitam em torno do objeto da pesquisa como História Pública, Tecnologias de informação digitais, o currículo como instrumento político, bem como a gestação, desenvolvimento e potencialidades do *YouTube*.

Palavras-chave: Consciência histórica. *YouTube*. Jorn Rüsen.

Prazos (data de início / data de término / RRP)

Início: 05/2021 Término: 11/2021

Instituição de fomento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Observações

Encaminho em anexo cópia do projeto de pesquisa a ser submetido para qualificação de banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Maranhão – UFMA

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE



Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA
Avenida dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, São Luís, MA, Cep: 65.080-805

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP e da Resolução nº 510/16 – CNS/CONEP)

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada **YOUTUBE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**: algumas possibilidades de aplicação da plataforma na construção do saber histórico escolar, desenvolvida pela mestrandia **CLEIDMAR AVELAR SANTOS** sob a orientação dos professores doutores Maria José dos Santos e Thiago Lima dos Santos do Programa de Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Luís.

Ao assinar este documento, estou ciente de que:

1. A decisão de participação será do adolescente e a autorização será de um dos pais ou responsável;
2. O principal objetivo desta pesquisa é a coleta de dados acerca das possibilidades de aprendizagem históricas proporcionadas por canais do *Youtube* que versam sobre temas históricos e como estes influenciam na formação e aperfeiçoamento da consciência histórica dos estudantes com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem de História no nível básico de ensino;
3. Esta pesquisa será desenvolvida em duas fases, quais sejam, o preenchimento de Questionários disponibilizados na ferramenta *Google Forms* pelos estudantes acerca dos usos e preferências destes no que diz respeito ao *YouTube* e a participação em reuniões semanais do Grupo Focal no qual serão debatidos temas relacionados à Escravidão e Resistência negras;
4. As reuniões do Grupo Focal serão gravadas e que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a pesquisa em questão e outras publicações dela decorrentes, como, por exemplo, revistas científicas e congressos;
5. Os nomes dos participantes, assim como todas as informações que possam identificá-los serão mantidas em sigilo absoluto durante todo o processo e após o término da pesquisa;

6. As informações obtidas por meio dos instrumentos mencionados não apresentarão riscos à saúde física e psíquica dos estudantes;
7. As informações da pesquisa serão guardadas, sob responsabilidade da pesquisadora, em arquivo impresso e digital em local seguro, durante e após o término da pesquisa, pelo período de 5 (cinco) anos;
8. O estudante ou responsável poderá esclarecer eventuais dúvidas sobre a pesquisa através dos e-mails cleid.avelar.prof@gmail.com, mj.santos@ufma.br, santos.thiago@ufma.br e do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - CEP/UFMA, o qual funciona na Sala 07, Bloco C, CEB Velho, Campus Universitário do Bacanga da UFMA cujo e-mail para correspondência é cepufma@ufma.br, telefone – (98) 2109-8708 por meio de seu Coordenador Prof. Dr. Sanatiel Pereira;
9. O estudante é livre para deixar de participar do estudo em qualquer fase de sua execução, sem qualquer prejuízo.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, representante legal do (a) adolescente _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TALE, confirmo que este (a) recebeu os esclarecimentos necessários e concorda em participar desta pesquisa.

Autorizo ainda a publicação das informações fornecidas por ele (a) em publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identifica-lo (a).

Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em posse da pesquisadora.

São Luís, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE F – Roteiro da Primeira Reunião do Grupo Focal – 04/11/2021

ROTEIRO
Grupo Focal - Reunião 1

1. Apresentação do Projeto e participantes
2. Questionar os estudantes sobre conhecimentos anteriores sobre o tema e onde obtiveram essas informações
3. Exibição do vídeo 1 (HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO/QUER QUE DESENHE/MAPA MENTAL)

Questões lançadas APÓS exibição do vídeo 1:

- ✚ Já conheciam o canal? Opinião a respeito do mesmo
- ✚ Utilizam mapas mentais em seus estudos? Por quê?
- ✚ Gostaram do vídeo? Por quê?
- ✚ Como percebem a escravidão?
- ✚ Ainda há escravidão no Brasil? De que formas?
- ✚ O que pode ser feito contra essa prática?
- ✚ O vídeo trouxe informações novas? Mudou sua percepção sobre o assunto? De que maneira?

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 2:

- ✚ Qual o significado do termo “índios”?
 - ✚ Ele representa a diversidade dos povos que viviam no Brasil?
 - ✚ Pra você o que significa *matriarcado*?
4. Exibição do Vídeo 2 (ESCRAVIDÃO NO BRASIL/História/Mapa Mental/Quer Que Desenhe)

Questões lançadas APÓS exibição do vídeo 2:

- ✚ Você já conhecia as formas de resistência e os personagens históricos mencionadas no vídeo?
- ✚ Como você vê o matriarcado, sobretudo no mundo de hoje, onde temos o desafio do empoderamento feminino?
- ✚ O vídeo lhe incentivou a querer saber mais sobre o tema?

APÊNDICE G – Roteiro da Segunda Reunião do Grupo Focal – 12/11/2021

ROTEIRO
Grupo Focal - Reunião 2

1. Esclarecer os estudantes a respeito do que consiste a técnica do Grupo Focal e a importância da participação no debate;
2. Exibição do vídeo 1 (A origem da escravidão no Brasil - Nerdologia)

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo:

- ✚ Já ouviram falar desse canal?
- ✚ Já assistiram vídeos do canal?
- ✚ Já relacionaram alguma vez:
 - Direito e Escravidão?
 - Religião e Escravidão?
 - Economia e Escravidão?
- ✚ A escravidão foi um fenômeno universal?

Questões lançadas APÓS a exibição do vídeo 1:

- ✚ Quando surgiu a escravidão?
- ✚ Origem da palavra escravo?
- ✚ Escravidão legalizada?
- ✚ Quais as relações entre religião e escravidão?
 - Judeus?
 - Cristãos?
 - Muçulmanos?
- ✚ Principais diferenças entre a escravidão antiga e a escravidão do Atlântico?
- ✚ Para o produtor do vídeo, qual a importância de se conhecer a escravidão?
- ✚ Conhecia os seguintes conceitos?
 - GUERRA JUSTA
 - ÁRABE
 - MUÇULMANO
 - HAMURÁBI
 - INVERSÃO DO ÔNUS DA PROVA
- ✚ O que você gostou e o que não gostou no vídeo?
- ✚ Viu alguma informação nova ou contraditória em relação aos seus conhecimentos anteriores sobre o tema?

3. Exibição do Vídeo 2 (Abolicionismo e fim da escravidão - Nerdologia)

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 2:

- ✚ Para você o fim da escravidão no Brasil foi rápido ou demorado? Por quê?
- ✚ O que você sabe sobre a Lei Áurea?

- ✚ Você sabe como surge uma lei?
- ✚ A quem interessava a escravidão no Brasil?
- ✚ Conhece negros importantes na história do Brasil?

Questões lançadas APÓS a exibição do vídeo 2:

- ✚ Por que o Brasil demorou tanto a abolir a escravidão?
- ✚ Qual o papel da Guerra do Paraguai no abolicionismo?
- ✚ A quem interessava a escravidão no Brasil?
- ✚ O acesso à educação fez diferença na luta abolicionista? Em que medida?
- ✚ O vídeo trouxe informações novas/úteis?
- ✚ Houve participação popular no movimento abolicionista?
- ✚ Consequências do fim da escravidão nos EUA?
- ✚ O que foi ventilado sobre os EUA quanto às consequências da escravidão negra se aplica ao Brasil?
- ✚ Conhecia os personagens mencionados no vídeo?
 - Chiquinha Gonzaga
 - Joaquim Nabuco
 - Castro Alves
 - Luís Gama
 - José do Patrocínio
 - André Rebouças

APÊNDICE H – Roteiro da Terceira Reunião do Grupo Focal – 19/11/2021

ROTEIRO
Grupo Focal - Reunião 3

1. Conversa com os estudantes a respeito do Dia da Consciência Negra (20 de Novembro) verificando os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dessa data.

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 1:

- ✚ Qual o significado da palavra “estereótipo”?
- ✚ E o significado de preconceito?
- ✚ O que é segregação?

2. Exibição do Vídeo 1 (RACISMO – Nerdologia)

Questões lançadas APÓS a exibição do vídeo 1:

- ✚ O que acharam sobre o vídeo? Ele trouxe novos conhecimentos pra você?
- ✚ Você conhecia a pessoa que narrou o vídeo? O que sabe sobre ela?
- ✚ O que você achou da experiência dos bebês de macacões azuis e vermelhos?
- ✚ Qual a origem do racismo?
- ✚ Qual a melhor forma de lidar com os preconceitos?
- ✚ Quais outros estereótipos você identifica na sociedade brasileira?
- ✚ Como a ciência contribuiu para o racismo?

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 2:

- ✚ Você conhece esse canal? Gosta dele? Por quê?
- ✚ Você acha que existe racismo no Brasil?
- ✚ Conhece alguém que já passou por preconceito racial?
- ✚ Você já ouviu falar de Racismo Estrutural?

3. Exibição do Vídeo 2 (RACISMO ESTRUTURAL – Meteoro Brasil)

Questões a serem lançadas APÓS a exibição do vídeo 2:

- ✚ O que acharam do vídeo? Aprenderam algo novo com ele?
- ✚ Como entenderam o racismo estrutural?
- ✚ Como Sílvio de Abreu relaciona Direito e Racismo?
- ✚ O que significa dizer que todo racismo é estrutural?
- ✚ Existem diferenças entre racismo institucional e racismo estrutural?

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 3:

- ✚ Você conhece Zumbi e Palmares?
- ✚ Quais políticas públicas para negros que você conhece?

4. Exibição do Vídeo 3 (ZUMBI E AS COTAS – Meteoro Brasil)

Questões lançadas APÓS a exibição do vídeo 3:

- ✚ Quais as razões para as autoridades odiarem Palmares?
- ✚ O que você pensa sobre as cotas raciais?
- ✚ Quais as intenções de se reescrever uma história?
- ✚ Por que a história de de Zumbi vem sendo reescrita?

5. Comentários acerca de duas notícias da semana relacionadas ao tema:

CORRÊA, Alessandra. A campanha que atraiu celebridades nos EUA para provar inocência de homem há duas décadas no corredor da morte. **G1 Mundo**. 27 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/10/27/a-campanha-que-atraiu-celebridades-nos-eua-para-provar-inocencia-de-homem-ha-duas-decadas-no-corredor-da-morte.ghtml>. Acesso em: 18 nov. 2021.

JORNAL NACIONAL. Justiça dos EUA reconhece que condenou dois inocentes pelo assassinato do ativista Malcolm X. **G1**. 18 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/11/18/justica-dos-eua-reconhece-que-condenou-dois-inocentes-pelo-assassinato-do-ativista-malcolm-x.ghtml>. Acesso em: 18 nov. 2021.

APÊNDICE I – Roteiro da Quarta Reunião do Grupo Focal – 26/11/2021

ROTEIRO
Grupo Focal - Reunião 4

1. Apresentação

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 1:

- ✚ Você conhece esse canal? Já viu vídeos dele?
- ✚ Como os livros didáticos que você já leu/estudou retratam os negros?
- ✚ Você acha as fontes escritas primárias uma forma interessante de aprender História?

2. Exibição do Vídeo 1 (ESCRavidÃO no Brasil/História@Canal do Pirulla – Canal ReVisão)

Questões lançadas APÓS a exibição do vídeo 1:

- ✚ O que você achou do vídeo?
- ✚ Você conhecia a pessoa que apresentou o vídeo? Sabe sua formação?
- ✚ O que achou da apresentação do termo pelo canal?
- ✚ O vídeo trouxe informações novas para você?
- ✚ Na sua opinião, por que a escravidão cresceu tanto ao longo dos anos?
- ✚ Você conhecia o personagem mencionado no vídeo? (MAHOMMAH GARDO BAQUAQUA)
- ✚ Por que havia a “tentativa de destruição das identidades” dos cativos?
- ✚ Quais as estratégias de resistência negras mencionadas por Baquaqua?
- ✚ O vídeo cita o filme *Amistad*. Você conhece/assistiu outros filmes com a temática da Escravidão e resistência negras?
- ✚ Em sua opinião, por que os critérios mencionados pelo professor Pirulla influenciavam na concessão das alforrias dos escravos negros?
- ✓ Nascidos no Brasil;
- ✓ Falantes da língua Portuguesa;
- ✓ Pardos;
- ✓ Escravos domésticos;
- ✓ Mulheres.

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 2:

- ✚ Você sabe o que significa o termo “quilombolas”?
- ✚ Você sabe algo a respeito da vida dos remanescentes de quilombolas hoje?

3. Comentários sobre notícia a seguir:

Estado pede anulação da retirada de 792 famílias quilombolas ao redor do CLA no Maranhão. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/04/02/estado-pede-anulacaoda-retirada-de-792-familias-quilombolas-ao-redor-do-cla-no-maranhao.ghtml>.

G1 Maranhão. 02 abr. 2020. Acesso em: 26 nov. 2021.

4. Exibição do Vídeo 2 (A QUESTÃO DAS TERRAS QUILOMBOLAS - Canal Parabólica)

Questões lançadas APÓS a exibição do vídeo 2:

- ✚ Você conhecia o canal? Já viu vídeos dele?
- ✚ Você conhecia a pessoa que apresentou o vídeo? Sabe sua formação?
- ✚ Você gostou do vídeo? Por quê?
- ✚ O vídeo trouxe informações novas?
- ✚ Ajudou você a entender mais sobre o tema?
- ✚ Quais os maiores problemas enfrentados pelos remanescentes de quilombolas hoje?
- ✚ Quais outros grupos minoritários sofrem problemas semelhantes aos dos remanescentes de quilombolas no Brasil atualmente?
- ✚ Qual a sua resposta para o último questionamento feito pelo professor Pedro Rennó?

APÊNDICE J – Roteiro da Quinta Reunião do Grupo Focal – 03/12/2021

ROTEIRO
Grupo Focal - Reunião 5

1. Apresentação

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 1:

- ✚ Você conhece esse canal? Já viu vídeos dele?
- ✚ Pelos seus conhecimentos, a quem você atribui a responsabilidade pela escravização africana ocorrida entre os séculos XVI e XIX? Por quê?

2. Exibição do Vídeo 1 (*O tráfico de escravos e a origem da escravidão no Brasil* – Canal Impérios AD)

Questões lançadas APÓS a exibição do vídeo 1:

- ✚ O que você achou do vídeo?
- ✚ Em sua opinião, ele contrasta dos vídeos já expostos nas reuniões anteriores deste grupo? Em que sentido?
- ✚ As informações trazidas confirmam ou desconstruem os seus conhecimentos prévios sobre o assunto?
- ✚ Pode-se dizer que o vídeo se insere em uma perspectiva revisionista da História?
- ✚ O apresentador do vídeo afirma que os documentos utilizados para apresentar seus argumentos são “os mais seguros e imunes a qualquer inclinação ideológica, por ser contada pelos próprios autores”. Você concorda com essa afirmação?
- ✚ Em sua opinião, o fator racial foi determinante na escravidão de africanos? Justifique.

3. Comentário sobre a seguinte notícia:

GARONCE, Luiza. “Não é privilégio, é dívida histórica”, diz professora indígena sobre demarcação de terras no Brasil. G1 Distrito Federal. 27 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/nao-e-privilegio-e-divida-historica-diz-professora-indigena-sobre-demarcacao-de-terras-no-brasil.ghtml>. Acesso em 28 nov. 2021.

Questões lançadas ANTES da exibição do vídeo 2:

- ✚ Você já ouviu falar no termo dívida histórica? Sabe o que ele significa?

4. Exibição do Vídeo 2 (*ESCRavidão e Dívida Histórica* – Canal Meteoro Brasil)

Questões lançadas APÓS a exibição do vídeo 2:

- ✚ Você conhecia o canal?
- ✚ O que achou do vídeo?
- ✚ Ele confirma ou rebate as ideias defendidas no vídeo anterior?
- ✚ Você compreendeu o conceito de dívida histórica? O que pensa sobre o assunto?

- ✚ Comente a frase dita ao final do vídeo: “Não é porque a dívida histórica não pode ser paga que ela não exista”

5. AVALIAÇÃO da PESQUISA

- ✚ Como você avalia As Rodas de Conversa realizadas durante a aplicação desse projeto?
- ✚ O projeto estimulou sua reflexão para os temas abordados?
- ✚ Você acredita que a participação no projeto ajudou-o a evoluir enquanto estudante?

6. Sugestões?

7. Agradecimentos

APÊNDICE K – *Links* das videoaulas utilizadas na Segunda Etapa da Pesquisa (Grupo Focal)

PLATAFORMA DESCOMPLICA	
Nome da Aula	Link no <i>YouTube</i>
HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO QUER QUE DESENHE MAPA MENTAL	https://www.youtube.com/watch?v=lAbslmtscRk
ESCRAVIDÃO NO BRASIL- História Mapa Mental Quer Que Desenhe	https://www.youtube.com/watch?v=WMHU1buKaaw

CANAL ReVisão	
Nome da Aula	Link no <i>YouTube</i>
ESCRAVIDÃO no Brasil História @Canal do Pirulla	https://www.youtube.com/watch?v=3QsPBMwbh3Q

CANAL NERDOLOGIA	
Nome da Aula	Link no <i>YouTube</i>
A origem da escravidão no Brasil	https://www.youtube.com/watch?v=qXBmkswwRfw
Abolicionismo e fim da escravidão	https://www.youtube.com/watch?v=wgwM-5b6q5U&t=30s
Racismo	https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c

METEORO BRASIL	
Nome da Aula	Link no <i>YouTube</i>
Racismo estrutural	https://www.youtube.com/watch?v=E0LOlhJfWBc
Escravidão e dívida histórica	https://www.youtube.com/watch?v=F5mgPQplvzE
Zumbi e as cotas	https://www.youtube.com/watch?v=5133Y9y3h64

CANAL SUPERDIDÁTICO	
Nome da Aula	Link no <i>YouTube</i>
A escravidão no Brasil - Parte 1	https://www.youtube.com/watch?v=4KB40-6yIko
A escravidão no Brasil - Parte 2	https://www.youtube.com/watch?v=eLEP3vvA0yI
A escravidão no Brasil - Parte 3 - Movimentos de resistência	https://www.youtube.com/watch?v=3Mcs6Ueji5o