

TALES HIROSHI MEDEIROS KAMIGOUCHI

**DO YOUTUBE À ESCOLA:
CONTROVÉRSIAS EM CONTEÚDOS DE HISTÓRIA ABORDADOS POR YOUTUBERS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Orientadora: Dra. Martha Kaschny Borges

FLORIANÓPOLIS, SC

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Kamigouchi, Tales Hiroshi Medeiros

Do Youtube à escola: : controvérsias em conteúdos de história
abordados por youtubers / Tales Hiroshi Medeiros Kamigouchi. --
2019.

133 p.

Orientadora: Martha Kaschny Borges

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Teoria Ator-Rede. 2. Youtube. 3. Cibercultura. 4. Ensino de
História. 5. Práticas Docentes. I. Kaschny Borges, Martha. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

Tales Hiroshi Medeiros Kamigouchi

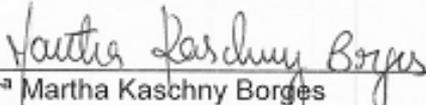
Do Youtube à Escola: controvérsias em conteúdos de história abordados por Youtubers.

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 04 de novembro de 2019.

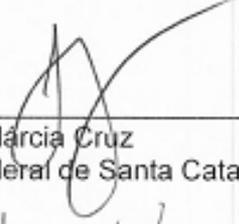
Banca Examinadora:

Presidente/a:



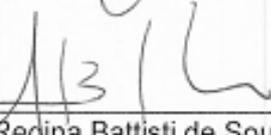
Profª Drª Martha Kaschny Borges
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Profª Drª Dulce Marcia Cruz
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:



Profª Drª Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

E, graças às redes sociais, o grupo os respalda. O significado das palavras é dado pelo número de “curtir” nas redes sociais. Esvaziadas de conteúdo, história e consenso, esvaziadas até mesmo das contradições e das disputas, as palavras se tornaram gritos, força bruta.

O homem mediano assume o poder – Eliane Brum.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que estiveram ao meu lado nesta trajetória. À UDESC e à Fapesc por viabilizarem este trabalho. À minha orientadora pelos ensinamentos, sabedoria, amizade e paciência. Muito obrigado às amigas, amigos e companheira por tornarem esta caminhada alcançável e pela luz nos momentos de dificuldade. Muito obrigado à minha família pelo apoio, carinho e amor incondicional. Um agradecimento especial aos professores que concordaram em participar voluntariamente desta pesquisa.

RESUMO

A grande circulação de informações potencializadas pela cibercultura transformou a produção e a disponibilização do conhecimento. Neste novo contexto, papéis de poder, tal como o do professor mediador de conhecimento e formador de opiniões, são deslocados para sujeitos distantes do circunscrito espaço escolar. Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as práticas docentes de professores de história, provocadas pelo acesso de educandos do ensino médio aos conteúdos especializados em história, veiculados por *youtubers*. Para alcançarmos este objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar os temas de história em disputa que ocasionam controvérsias em sala de aula; descrever as controvérsias que emergem nas práticas docentes de professores de história do ensino médio, provocadas pelo acesso de seus estudantes a conteúdos de história veiculados por *youtubers*. Esta pesquisa teve como pressupostos teórico-metodológicos Goodman (1961); Dewes (2013); Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Entre os autores que dialogamos estão Bruno Latour (2012); André Lemos (2008); Martha K. Borges (2007); Pierre Lévy (2010); Lucia Santaella e Renata Lemos (2010); Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004); e Maria Mizukami (1986). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que se realizou por meio da técnica de pesquisa denominada *Snowball* (bola de neve) (GOODMAN, 1961; DEWES, 2013), cuja ferramenta de coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2014). As entrevistas foram registradas por meio de um programa de captura de vídeo (*Camtasia*) e por gravador eletrônico. A análise das entrevistas foi realizada à luz da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2004). Delas emergiram três categorias de análise, que são respectivamente: Práticas Tradicionais Tensionadas; Conteúdos de História em Disputa; e Práticas Docentes se Transformam. Como resultados identificamos tentativas de “desmontar o professor”, ou mesmo de procurar “confrontar o professor”. As evidências destacaram a ação híbrida entre actantes humanos e não-humanos para reinterpretar temas de história à luz de preceitos não acadêmicos. Além disso, as falas dos professores mostraram simplificações e conspirações que alinham o nazismo ao viés ideológico de esquerda; confusões interpretativas quanto aos espectros ideológicos entre direita e esquerda; a tendência de conformar regimes totalitários e autoritários de governo somente à esquerda; a compreensão equivocada de aspectos dos sistemas capitalista e socialista; entre outros. Nas práticas docentes foi identificado que no processo de ensino-aprendizagem no tempo da cibercultura e do ciberespaço há a demanda de novas iniciativas e abordagens que ultrapassem o modelo tradicional de ensino. As falas mostraram professores dedicando tempo do planejamento para a busca de dados científicos, para a atualização de informações, e até mesmo, para a observação e análise de canais de Youtube que divulgam conceitos destorcidos.

Palavras-chave: Teoria Ator-Rede; Youtube; Cibercultura; Redes Sociais Digitais; Ensino de História; Práticas Docentes.

ABSTRACT

The large circulation of information enhanced by cyberculture transformed the production and availability of knowledge. In this new context, power roles, such as that of the knowledge mediator teacher and opinion maker, are shifted to subjects distant from the circumscribed school space. This research has as main objective to analyze the teaching practices of history teachers, provoked by the access of high school students to the specialized contents in history, transmitted by youtubers. To achieve this goal, we have outlined the following specific objectives: identify the issues of history in dispute that cause controversy in the classroom; To describe the controversies that emerge in the teaching practices of high school history teachers, caused by their students' access to history content conveyed by youtubers. This research had as theoretical-methodological assumptions Goodman (1961); Dewes (2013); Passos, Kastrup and Escóssia (2015). Among the authors we talk to are Bruno Latour (2012); André Lemos (2008); Martha K. Borges (2007); Pierre Lévy (2010); Lucia Santaella and Renata Lemos (2010); Maria Auxiliadora Schmidt and Marlene Cainelli (2004); and Maria Mizukami (1986). This is a qualitative research, which was conducted through the research technique called Snowball (GOODMAN, 1961; DEWES, 2013), whose data collection tool consisted of semi-structured interviews (MINAYO, 2014). Interviews were recorded using a video capture program (Camtasia) and electronic recorder. The analysis of the interviews was performed in light of the content analysis proposed by Laurence Bardin (2004). From them emerged three categories of analysis, which are respectively: Tensioned Traditional Practices; History Contents in Dispute; and Teaching Practices Transform. As a result we identified attempts to “dismantle the teacher” or even to “confront the teacher”. The evidence highlighted the hybrid action between human and nonhuman actors to reinterpret themes of history in light of non-academic precepts. In addition, the teachers' statements showed simplifications and conspiracies that align Nazism with the ideological bias of the left; interpretative confusion about the ideological spectra between right and left; the tendency to conform to totalitarian and authoritarian regimes of government only on the left; the misunderstanding of aspects of the capitalist and socialist systems; among others. In teaching practices it was identified that in the teaching-learning process in the time of cyberculture and cyberspace there is the demand for new initiatives and approaches that go beyond the traditional teaching model. The speeches showed teachers devoting time from planning to searching for scientific data, to updating information, and even to watching and analyzing YouTube channels that spread distorted concepts.

Keywords: Actor-Network Theory; Youtube; Cyberculture; Digital Social Networks; History teaching; Teaching Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão bibliográfica (em números) da BDTD.....	45
Quadro 2 – Revisão bibliográfica (detalhes) da BDTD.....	45
Quadro 3 – Revisão bibliográfica (em números) da CAPES	47
Quadro 4 – Revisão bibliográfica (detalhes) da CAPES.....	47
Quadro 5 – Revisão bibliográfica (em números) da SciELO.....	51
Quadro 6 – Revisão bibliográfica (detalhes) da SciELO.....	52
Quadro 7 – Professores que trabalham em escolas particulares.....	62
Quadro 8 – Professores que trabalham em escolas públicas.....	63
Quadro 9 – Unidade de Contexto: Práticas Tradicionais Tensionadas.....	119
Quadro 10 – Unidade de Contexto: Conteúdos de História em Disputa.....	121
Quadro 11 – Unidade de Contexto: Práticas Docentes se Transformam.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AND	Operador lógico de busca sistemática
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANPUH	Associação Nacional de História
ANT	Actor-Network Theory
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH/UDESC	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UDESC
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FURB	Universidade Regional de Blumenau
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE/UDESC	Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
TAR	Teoria Ator-Rede
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 CIBERCULTURA.....	25
2.2 REDES SOCIAIS DIGITAIS.....	29
2.2.1 O YOUTUBE.....	31
2.3 TEORIA ATOR-REDE.....	32
2.4 ENSINO DE HISTÓRIA.....	37
2.5 PRÁTICAS DOCENTES.....	39
3 BUSCA SISTEMÁTICA.....	43
3.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	44
3.2 CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	46
3.3 SCIELO.....	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
5 DO YOUTUBE À ESCOLA: PRÁTICAS DOCENTES EM CONTROVÉRSIA.....	61
5.1 CONTEÚDOS CONTESTADOS: PRÁTICAS TRADICIONAIS TENSIONADAS.....	64
5.2 CONTEÚDOS DE HISTÓRIA EM DISPUTA.....	70
5.3 NOVAS ASSOCIAÇÕES: PRÁTICAS DOCENTES SE TRANSFORMAM.....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
APÊNDICES.....	115
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	115
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E.....	118
ESCLARECIDO.....	118
APÊNDICE C – FASE DE CODIFICAÇÃO E DE CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE.....	119
CONTEÚDO.....	119

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo nos coloca diante de um processo no qual gradativamente se desfazem o espaço delimitado por fronteiras geopolíticas e o tempo cronológico e linear (LEMOS, 2008). Mais do que uma sensação com origem dispersa, esta sensibilidade parece estar intrinsicamente ligada ao desenvolvimento da economia capitalista, que aparenta ter acelerado o tempo e transformado as relações sociais. Sem sombra de dúvidas, a sociedade contemporânea envolta por tecnologias digitais (TD)¹ e equipamentos eletrônicos com acesso à web², deu um passo substancialmente importante na história da humanidade.

As inovações tecnológicas do século XXI conectaram e aproximaram pessoas e visões de mundo antes inacessíveis a pessoas comuns. Nos séculos passados, a oportunidade de conhecer lugares longínquos e sociedades distintas era um privilégio reservado aos aventureiros e viajantes. As características deste novo século, evidentemente transformaram a cultura, sobretudo, a forma como homens e mulheres relacionam-se em sociedade (LEMOS, 2008). A grande circulação de informações potencializadas pela cibercultura³, transformou a produção e a disponibilização do conhecimento, que se encontrava, outrora, abundantemente concentrado em instituições de ensino e de pesquisa, tais como Universidades, Institutos, escolas e bibliotecas; ou em mídias impressas, tais como livros, enciclopédias, jornais, revistas e coleções. Atualmente grande parte da produção cultural humana está disponível a alguns cliques em um dispositivo digital, seja em um computador, *tablet* ou celular (SANTAELLA, 2014). Para Lemos (2008), na esteira das transformações na comunicação

¹ As tecnologias digitais são o conjunto de tecnologias que possibilitam a transformação de qualquer linguagem em números binários, ou melhor, zeros e uns (0 e 1). Sons, imagens e textos, são traduzidos em números e posteriormente lidos por diversos dispositivos, tais como: computadores, celulares, *tablets*, entre outros. (RIBEIRO, 2014).

Neste texto optamos por utilizar a sigla **TD (Tecnologias Digitais)** por ser uma nomenclatura, atual, ampla, sem especificação de dispositivos e que refere-se à tecnologia digital - distinta da analógica - e portanto, subentendida que sua forma de comunicação é binária. Contudo, a redação do texto trará também a sigla **TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação)**, cujo conceito é muito próximo às TD e, em muitos casos, são utilizadas como sinônimos por alguns pesquisadores. Em casos de citações, em respeito aos autores, manteremos as terminologias originais.

² Compreendemos neste trabalho as definições de internet como a rede mundial de computadores que conecta inúmeros servidores; já a web como um sistema de informações interligadas para acessar informações. Isso quer dizer que a web é uma ferramenta da internet, ou ainda, que a web depende da internet, e não o contrário.

³ Cibercultura e ciberespaço são termos complementares que exigem conceituação prévia para que possam ser compreendidos na sua relação. **Ciberespaço** pode ser definido como o local criado pelas comunidades mediadas por computadores, ou melhor, "[...]é um espaço de interação humana, no campo econômico, científico, educacional, político, comercial, etc, onde ocorre a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores[...]" (BORGES, 2007, p. 67). Já a **Cibercultura** é um neologismo que especifica "[...]o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço." (LÉVY, 2010, p. 17). Quanto ao termo Cibercultura, será discutido com maiores detalhes na seção cinco.

global, meios de comunicação de massa têm buscado uma “nova configuração tecno-social, percebendo que a cibercultura (digital, imediata, multimodal, rizomática) requer a transversalidade, a descentralização, a interatividade” (LEMOS, 2008, p. 71).

Da mesma maneira que outras tecnologias, a internet obedece a uma premissa evolutiva, e as principais etapas evolutivas são: Web 1.0, Web 2.0 e Web 3.0 (FARAH, 2012). A Web 1.0 é conhecida como a primeira geração da internet. Por meio dela, usuários acessavam informações por meio de navegadores (*browsers*), mas não podiam interagir (FARAH, 2012). Já a geração subsequente, a Web 2.0, possui como principal característica a interatividade. Nela, usuários podem interagir uns com os outros, comentar, criar e compartilhar conteúdo (FARAH, 2012). É possível afirmar que o grande feito da Web 2.0 foi ter democratizado a produção de conteúdo na internet. Segundo Alex Primo, a Web 2.0 “é a segunda geração de serviços na rede, caracterizada por ampliar as formas de produção cooperada e compartilhamento de informações online” (PRIMO, 2007, p.1). Atualmente, está se expandindo a geração Web. 3.0, que segundo Paletta e Mucheroni (2015), “é a Web construída por mecanismos semânticos de organização do conhecimento” (p. 3). Em outras palavras, esta nova geração oferece personalização das informações aos usuários e buscas inteligentes. Em uma realidade não tão distante já é aguardada a emergência da geração Web 4.0, que seria uma Web auto-organizada por mecanismos de inteligência artificial, na qual a conexão máquina-máquina traria mais agilidade nas buscas e na organização do conhecimento, de acordo com a necessidade humana (PALETTA; MUCHERONI, 2015).

Embora os elementos das outras gerações de web já possam ser identificados hoje, vivemos o grande expoente da geração Web. 3.0. Ela possibilita fácil acesso à informação, à conectividade instantânea, à superação da distância física e, sobretudo, à construção de redes de relacionamento, às quais estão impregnadas pelos algoritmos⁴ da Web semântica. Uma das plataformas mais utilizadas no contexto da cibercultura e da cultura participativa da Web 3.0, sem sombra de dúvidas, é o Youtube. Segundo pesquisa realizada pela empresa *We Are Social*,⁵ as plataformas de redes sociais mais ativas no planeta são *Facebook*, *Youtube* e *Whatsapp* (WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE, 2017). Esta pesquisa também aponta que o Brasil ocupa a segunda colocação na média de horas diárias que usuários gastam nestas

⁴ Utilizamos aqui a compreensão de algoritmo na informática como um conjunto de instruções e regras que fazem um computador realizar determinada tarefa e/ou solucionar um problema em número finito de estágios (FERNANDES ARAUJO, 2018).

⁵ A *We Are Social* é uma agência de marketing especializada em oferecer soluções para a compreensão do comportamento social do público alvo. Foi fundada em 2008 por Robin Grant e Nathan McDonald. Ela realiza trabalhos para grandes marcas mundiais, tais como: Adidas, Heinz, Kimberly-Clark, Mondelez, Heineken, eBay, Jaguar, Intel, entre outras. Para maiores informações, consulte: <<https://wearesocial.com/social-thinking>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

plataformas (WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE, 2017). Brasileiros gastam uma média de três horas e quarenta e três minutos diários frente a quatro horas e dezessete minutos dos filipinos (WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE, 2017). Diante deste cenário é possível deduzir que uma porcentagem significativa dos jovens educandos brasileiros acessa diariamente a plataforma Youtube para entretenimento e interação.

O Youtube é uma plataforma especializada no compartilhamento de vídeos na internet, a qual é utilizada para muitas finalidades, dentre elas: entretenimento; promoção pessoal; divulgação de conteúdo amador e profissional; e até mesmo, para fins lucrativos por meio da monetização⁶. Em outras palavras, “cada um desses participantes chega ao Youtube com seus propósitos e objetivos e o modelam coletivamente como um sistema cultural dinâmico: o Youtube é um site de cultura participativa” (BURGESS; GREEN, 2009, p.14). Dentre a imensa pluralidade de vídeos produzidos e compartilhados por essa plataforma, encontram-se também produções que abordam conteúdos previstos pelos parâmetros curriculares das escolas. Muitos são produzidos e compartilhados, inclusive, por professores e/ou ex-professores de escolas em busca de visibilidade, retorno financeiro com a monetização, ou até mesmo, pela simples iniciativa de poder colaborar com outros usuários da plataforma⁷.

Há também outros produtores de conteúdo cujo foco dos vídeos compartilhados são temas do momento, presentes nos compartilhamentos *online* das redes sociais. Os vídeos, muitas vezes, são elaborados de maneira simples, sem grandes produções gráficas, a partir de *webcams*; e não raramente trazem uma pessoa comentando um tema sobre seu próprio ponto de vista. O descentralismo oportunizado pela interatividade da Web 2.0, parece ser um ingrediente importante dessa nova relação de poder legitimada pela dinâmica própria das redes sociais, ou, como aponta Primo, “nestes casos importa menos a formação especializada de membros individuais. A credibilidade e relevância dos materiais publicados é reconhecida a partir da constante dinâmica de construção e atualização coletiva (PRIMO, 2007, p. 6).

Para analisar a relação das gerações do século XX e XXI com a tecnologia, o pesquisador estadunidense Marc Prensky distinguiu duas gerações atribuindo-as habilidades diferentes com as tecnologias digitais de acordo com a época de nascimento. Prensky chamou

⁶ Monetização significa aproveitar algo para ganhar dinheiro, ou melhor, obter lucro. Muitos sites têm utilizado a monetização como fonte de captação de dinheiro, uma vez que divulgam algo de interesse público, cujo número de visualizações do site se converte em valor financeiro pago por propagandas comerciais.

⁷ Um exemplo desta situação é o canal hospedado no Youtube chamado Biologia Total com Prof. Jubilut. O professor passou a disponibilizar vídeos na plataforma abordando conteúdos da disciplina Biologia, e em pouco tempo alcançou um grande número de acessos e inscrições em seu canal. Hoje já soma milhares de assinaturas em seu canal, o que o levou a se tornar conhecido nacionalmente, dando entrevistas em rádios, jornais, revistas e televisão. Para maiores informações, acesse: <<https://www.youtube.com/user/jubilut/about>>. Acesso em: 19 maio 2018.

de imigrantes digitais os sujeitos que já eram adultos quando do surgimento e da difusão das tecnologias digitais, e de nativos digitais aqueles que nasceram cercados pelas inúmeras tecnologias e as suas transformações (PRENSKY, 2001). Para Prensky, os nativos digitais “estão acostumados a receber informações muito rapidamente” e “trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Tal diferenciação feita com base na data de nascimento foi amplamente utilizada no meio acadêmico por quase uma década, mas passou a ser revista nos últimos anos. As pesquisadoras Hargittai e Hinnant (2008), por exemplo, concluíram que renda e nível de educação relacionavam-se mais às habilidades com a internet do que o fator idade. A professora de linguística da Universidade de Oxford Zöe Handley fez o levantamento dos resultados de algumas pesquisas e concluiu que os nativos digitais, embora sejam engajados nas redes sociais, não necessariamente utilizam as tecnologias de maneira produtiva, assumindo também o papel de meros consumidores de informações (HANDLEY, 2011). A autora chama a atenção para as variadas experiências dos nativos digitais com as tecnologias e afirma que, considerar uma divisão dicotômica geracional, torna-se inválida. O debate levantado por Prensky em torno das diferenças cognitivas com base na geração, embora questionadas por muitos autores, não sussa a possibilidade de crítica à estrutura tradicional de escola que ainda é a realidade na sociedade contemporânea. Pensar as práticas de ensino de hoje à luz dos conceitos trazidos por Prensky, tanto nos ajuda a identificar aspectos de ineficiência do modelo atual de ensino, quanto nos permite compreender os fatores que levam os nativos digitais a buscarem alternativas para sua própria aprendizagem.

Diante deste contexto cultural e da relação mutante entre a sociedade e o conhecimento, muitos questionamentos emergem, dentre eles: qual o papel da escola neste novo mundo? O intuito deste questionamento é trazer à tona uma inquietação acerca da inserção da escola neste contexto que se apresenta, e não questionar a sua existência e continuidade enquanto instituição responsável pela formação de novos cidadãos e cidadãs.

A resposta a esta questão é objeto constante de debates na área da Educação, porém, não há uma conclusão capaz de amenizar a inquietação do debate. O que se sabe por meio de pesquisas recentes é que, majoritariamente, educamos jovens e crianças utilizando métodos e estruturas inadequados às novas gerações. Observamos que a escola tem ocupado cada vez mais uma posição secundária no cotidiano desta geração. Isto é, apesar de a escola ainda permanecer como um espaço de aprendizagem de conteúdos, a vida real segue intensa nas

redes sociais⁸ (LAPA; COELHO; SCHWERTL, 2015). Segundo relatório TIC Kids Online Brasil 2016, publicado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2017), 69% do total de usuários de 9 a 17 anos acessam a internet mais de uma vez por dia; e 86% possui perfil em redes sociais. Os dados da pesquisa evidenciam um aspecto plural quanto à finalidade de uso da internet. As informações ainda apontam que 81% destes usuários utilizou a internet para fazer trabalhos escolares e 68% pesquisou na internet por curiosidade ou por vontade própria (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017). Estes percentuais sugerem a relevância da internet como ferramenta de auxílio escolar ao mesmo tempo em que é utilizada para o entretenimento por uma grande quantidade dos jovens brasileiros.

O conteúdo escolar determinado por parâmetros curriculares que preveem a padronização do processo de ensino é alvo de críticas há algumas décadas (LAPA; COELHO; SCHWERTL, 2015). O projeto educacional concebido por Estados políticos no intuito de formar e emancipar cidadãos está em crise, e não trata-se de uma novidade. No século passado, a socióloga alemã Hannah Arendt já alertava que a educação reproduz um ciclo de gerações, pois apresenta ao indivíduo novo o mundo que é velho, não permitindo que os sujeitos novos criem o seu projeto de mundo a partir de uma visão crítica, pois, “do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios” (ARENDR, 1961, p. 4).

O que se percebe na contemporaneidade é um deslocamento do papel histórico do professor. No tempo da cibercultura, o professor não exerce mais o papel central nos processos de ensino e aprendizagem (HABOWSKI; CONTE, 2018). Tem-se verificado que as redes sociais desestabilizam o potencial que alguns grupos da sociedade possuem de influenciar e comandar a vontade e as escolhas de outros grupos (CASTELLS, 2013). Neste novo contexto, papéis de poder – tal como o do professor mediador de conhecimento e formador de opiniões –, por vezes, são deslocados para sujeitos distantes do circunscrito espaço escolar. Se interpretarmos essa nova condição por um âmbito mais entusiástico, faz-se necessário destacar que as redes sociais também democratizaram a criação e o

⁸ Adotamos o termo “redes sociais” para referirmo-nos às redes sociais da internet, ou, segundo a definição das autoras Boyd e Ellison: “Um site de rede social é uma plataforma de comunicação em rede na qual os participantes 1) possuem perfis de identificação única que consistem em conteúdos produzidos pelo usuário, conteúdos fornecidos por outros usuários, e/ou dados fornecidos pelo sistema; 2) podem articular publicamente conexões que podem ser vistas e cruzadas por outros; e 3) podem consumir, produzir e/ou interagir com fluxos de conteúdo gerado por usuários fornecidos por suas conexões no site” (ELLISON; BOYD, 2013, p. 9). Nossa tradução para “A social network site is a networked communication platform in which participants 1) have uniquely identifiable profiles that consist of user-supplied content, content provided by other users, and/or system-level data; 2) can publicly articulate connections that can be viewed and traversed by others; and 3) can consume, produce, and/or interact with streams of user-generated content provided by their connections on the site”.

compartilhamento de ideias, antes reservados a determinados círculos sociais e tipos midiáticos. Vive-se hoje uma cultura participativa nas redes, onde, segundo Primo, “a chamada "arquitetura de participação" de muitos serviços online pretende oferecer não apenas um ambiente de fácil publicação e espaços para debate, mas também recursos para a gestão coletiva do trabalho comum” (PRIMO, 2007, p.6).

Em 1997 a Secretaria de Educação Fundamental, do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A criação dos parâmetros lançou uma orientação base a ser seguida, uma vez que o Brasil possui uma grande extensão geográfica constituída por rica diferenciação cultural. Em outras palavras, lançou-se a possibilidade de que diferentes currículos fossem ofertados com base no PCN. Tal proposta de mudança no currículo veio com o intuito de ultrapassar o ensino da História baseado na cronologia. Para Schmidt e Cainelli, a proposta desta reforma curricular lançou a possibilidade de construir

um trabalho menos expositivo e mais participativo, no qual o professor desempenha um papel de mediador, na avaliação sugeria-se a ideia de um trabalho contínuo, privilegiando a aprendizagem como processo, e não como produto para ser medido em prova (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 14).

Isto evidencia uma tentativa clara do núcleo de professores e pesquisadores em História de adaptar as práticas de ensino às últimas demandas. No entanto, a diversidade tecnológica como produto da cultura humana apresenta muitas facetas. Além de promover as transformações na relação da sociedade com o conhecimento, a tecnologia se reinventa a todo instante, assumindo funções e criando novas necessidades e usabilidades, superando expectativas até mesmo dos mais atentos.

Ao incorporar ao ensino de História um trabalho menos expositivo e mais participativo, sugeriu-se a intenção de ensinar o conteúdo da disciplina levando em consideração os próprios saberes dos educandos, suas concepções prévias e o conhecimento adquirido fora do ambiente escolar. Pode-se então afirmar que, embora a descentralização da figura do professor como o único detentor do conhecimento seja um desdobramento com origem na difusão da Internet; a necessidade de dialogar com o conhecimento prévio do educando tornou-se uma orientação anterior. Isso sugere que os professores já estariam habituados a construir o conhecimento histórico escolar dos educandos a partir das percepções obtidas por outros meios, tais como: jornais, revistas, filmes, música, cinema, entre outros.

Em 2017 novas questões foram trazidas ao debate na educação brasileira e, entre críticas e discussões, um novo documento referencial de conhecimentos curriculares

indispensáveis foi elaborado: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Este documento⁹ foi construído com o objetivo de orientar os currículos das redes municipais, estaduais e federal de ensino; tanto para escolas públicas quanto para escolas privadas. Ele cria uma indicação obrigatória de conhecimentos indispensáveis a todos os educandos, independente de classe social, origem ou local de estudo. A nova proposta prevê para a disciplina História, por exemplo, que os educandos devam “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, 2017, p. 400). Percebe-se claramente uma orientação que pretende universalizar a inserção das TDIC no Ensino de História, cabendo às secretarias regionais de educação definir como realizar esta atividade com os educandos. O desafio está definido em lei, e assume-se o valor do domínio – “crítico, ético e responsável” (BRASIL, 2017, p. 400) – das TDIC. Caberá aos currículos especificar a maneira e ao domínio tecnológico do professor para utilizar as TDIC de maneira independente, inovadora, crítica e contemporânea. Os educandos estão diariamente imersos no ciberespaço e, portanto, os professores de história estão desafiados a desenvolverem o processo de ensino-aprendizagem de História para/com as TDIC, dialogando com o conhecimento prévio, inclusive com àqueles que os educandos adquirem por meio na internet.

Nas escolas brasileiras, não é raro professores buscarem ajuda para se adaptarem às novas tecnologias, muito embora, grande parte ainda não consiga de fato um domínio a ponto de atualizar os métodos. Um estudo realizado pela pesquisadora Bruna Nau (2016), trouxe evidências de que o pouco domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por parte dos professores de uma escola do município de Florianópolis se dão, em boa parte, por falta de cursos adequados de capacitação de professores. Segundo Nau,

quando os professores desconhecem as potencialidades educacionais de tecnologias digitais ou não possuem conhecimentos e habilidades na área, o uso dos artefatos tecnológicos na educação permanece à margem da construção do conhecimento e se restringe a “fazer o mesmo de forma diferente. Caso o aparato tecnológico apresente problemas, situação comum no cotidiano escolar, o educador é exposto a circunstâncias de constrangimento frente a algo que ultrapassa seu domínio (NAU, 2016, p. 260).

O estudo de Nau evidencia que, o uso instrumental da tecnologia somente pode ser transformado para um uso pedagógico no cotidiano escolar, se cursos de formações forem

⁹ A nova BNCC para os ensinos infantil e fundamental foi aprovada no final de 2017. Já a BNCC para o Ensino Médio seguiu em discussão por mais um ano, e foi aprovada em dezembro de 2018.

fornecidos aos professores com o intuito de realizar uma apropriação carregada de potência para a transformação (NAU, 2016; NAU; BORGES, 2017).

Já que a imersão no ciberespaço é uma característica cada vez mais evidente e crescente – conforme analisado até aqui –, tal condicionante pode interferir diretamente na legitimação do discurso do professor, no planejamento de aula, e, principalmente, na construção da cidadania dos educandos que podem estar alicerçados sobre visões distorcidas da própria história.

Neste sentido, quando os temas comentados e compartilhados por *youtubers*¹⁰ tratam de conteúdos previstos nos livros didáticos de História, necessariamente ocorrem desdobramentos em sala de aula. Se majoritariamente os profissionais da educação estiveram submetidos ao ensino institucional que os comprometeram a exercer a docência nos pilares da ética e da moral, os novos formadores de opinião na Internet não necessariamente estão alinhados aos mesmos princípios. Como bem alertam as historiadoras Schmidt e Cainelli quanto à função do professor de História, “apesar de não se poder modificar o passado, ao interpretá-lo e narrá-lo à luz das lutas individuais e coletivas, pode-se levantar questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios da liberdade, democracia e cidadania” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 70).

Como defendem as autoras Andrea Lapa, Isabel Coelho e Simone Schwertl, a comunicação propiciada pelas redes sociais se constitui enquanto espaço público educador, ou, melhor dizendo: “no mundo contemporâneo, um espaço público que merece destaque são as redes sociais, que devem ser estudadas no seu potencial de serem (ou se tornarem) esferas públicas, portanto, espaços de possibilidade para a formação do sujeito” (2015, p. 8). As redes sociais são espaços constituídos por múltiplos aspectos que contribuem para a formação dos sujeitos, uma vez que neles as pessoas constituem voz ativa ao mesmo passo em que também são ouvintes; se representam e dialogam em condições de igualdade (LAPA; COELHO; SCHWERTL, 2015). Com as redes sociais desempenhando um papel de espaço público educador, configurou-se a questão central desta pesquisa.

A inquietação motivadora desta pesquisa tem relação direta com uma das minhas experiências em sala de aula como professor da disciplina História, ocorrida em 2016, no Colégio Ferreira Neto¹¹. A escola localiza-se no bairro Picadas do Sul, em São José, Santa

¹⁰ Este termo tem se popularizado cada vez mais para designar as pessoas que mantem canais de compartilhamento periódico no Youtube e, conseqüentemente, muitos seguidores. Não foi encontrado ainda alguma menção ao termo *youtuber* nos autores que fundamentam este projeto de pesquisa.

¹¹ Segundo a descrição disponível no próprio site da escola e pelo evidenciado a partir da minha experiência, o Projeto Político Pedagógico adotado pela instituição não segue uma perspectiva delimitada, mas as práticas

Catarina; e oferece um sistema de ensino para atender desde o berçário ao terceiro ano do Ensino Médio. Esta foi a primeira experiência que tive como professor com todas as séries do Ensino Médio.

Todas as aulas eram preparadas com antecedência e seguiam o planejamento sugerido pela empresa produtora do material didático, a SAS – Plataforma de Educação¹². Durante o cotidiano escolar, frequentemente, educandos surgiam com questionamentos ou afirmações - durante as aulas e/ou fora da sala de aula – a partir de uma perspectiva não abordada pelo material impresso (apostila) e nem pelo *online* (Portal SAS). Os questionamentos, às vezes, tinham relação com o conteúdo histórico escolar previsto pelo material didático, mas apresentavam distorções teóricas e, em muitos casos, uma abordagem falaciosa, não condizente com as principais correntes historiográficas com as quais tive contato durante a formação superior, e muito menos com a fundamentação teórica da apostila utilizada em sala de aula.

Estas situações contribuía para as aulas de História, uma vez que criavam um clima de participação, e conseqüentemente, atraíam a atenção de educandos desatentos. Durante o diálogo que construíamos, quando questionados por mim sobre a fonte de tais afirmações, inevitavelmente mencionavam a origem: a internet. Segundo estes educandos, eles assistiam vídeos de *youtubers* famosos na internet, os quais se destacavam por seus milhares e até milhões de visualizações em vídeos de conteúdo autoral. Diante de situações como estas que ocorriam quase que cotidianamente, me propus a tentar compreender este novo universo que se apresentava. Uma breve análise dos conteúdos disponíveis no Youtube foi o suficiente para me convencer sobre o poder de influência que estes novos comunicadores alcançaram; e ainda: esta nova realidade, inevitavelmente também estaria batendo à porta de muitos outros profissionais da educação.

Considerando que “aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos” (CAINELLI, 2012, p. 179), ter que alterar o planejamento da aula para desconstruir uma visão distorcida da história, faz parte das razões de ensinar história no século XXI. No entanto, como toda fonte, o Youtube merece ser questionado, uma vez que a plataforma é utilizada para diversos fins, tais como para a autopromoção, para obter fama diante de uma informação especulativa, ou até mesmo para propagar mentiras (BARROS; BISPO, 2016).

pautam-se no “tripé ação-reflexão-ação”; assim, a escola procura “criar um espaço para trocar ideias e teorias, registrar práticas, dúvidas, descobertas e gerar importantes hipóteses”. Para maiores informações, consultar o site: <<http://colegioferreiraneto.g12.br/>>.

¹² Para maiores informações, consultar o site: <<http://novo.portalsas.com.br/>>.

Partindo desta indagação, enquanto professor de história, surgiram algumas questões que requeriam respostas: quais são os *youtubers* que dialogam com o conteúdo de História? Como estes *youtubers* abordam o conteúdo de História? Como o aprendizado – a partir desta plataforma – tem refletido na sala de aula? Como professores lidam com esta realidade em seu cotidiano? Partindo destas questões e buscando uma aproximação com a TAR¹³ e o entendimento que circunda a concepção de controvérsia¹⁴, nos aproximamos do problema que esta pesquisa pretende responder. A indagação se esboçou na seguinte forma: **que controvérsias emergem nas práticas docentes de professores de história, provocadas pelo acesso de educandos do ensino médio aos conteúdos especializados em história, veiculados por *youtubers*?**

O **objetivo geral** da nossa pesquisa foi analisar as práticas docentes de professores de história, provocadas pelo acesso de educandos do ensino médio aos conteúdos especializados em história, veiculados por *youtubers*. Como **objetivos específicos** estabelecemos:

- a) Identificar os temas de história em disputa que ocasionam controvérsias em sala de aula;
- b) Descrever as controvérsias que emergem nas práticas docentes de professores de história no ensino médio, provocadas pelo acesso de seus estudantes a conteúdos de história veiculados por *youtubers*.

Para chegarmos aos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa qualitativa. A ferramenta de coleta de dados adotada foi a realização de entrevistas com professores de história no ensino médio. Devido à procura de múltiplas narrativas que pudessem evidenciar reflexos da cibercultura e das redes sociais nas práticas docentes de professores de história, optamos pela técnica de pesquisa chamada *Snowball* (bola de neve) (GOODMAN, 1961). Esta técnica produz amostragem em ondas de indicações entre sujeitos que reservam as mesmas características procuradas pela pesquisa. Isto é, partindo de uma semente, no caso,

¹³ TAR é a abreviação de Teoria Ator-Rede, conforme consta na lista de abreviaturas e siglas. Para se ter um entendimento prévio do conceito que será detalhadamente descrito na próxima seção, a TAR é um conjunto de conceitos e pressupostos teóricos que busca descrever a “formação das associações, dos movimentos de conexão e desconexão, da comunicação e da não-comunicação das coisas que se estabelecem sempre por três condições móveis de instauração espaço-temporais: 1. Não sabemos exatamente a fonte original da ação; 2. Não sabemos exatamente a direção do vetor da ação e; 3. O valor e a qualidade da associação estão sempre a se construir” (LEMOS, 2013, p. 32). Também conhecida como “sociologia da mobilidade” (LEMOS, 2013, p. 31), a TAR propõe a observação do movimento dos atores – sejam eles humanos e não-humanos – nos fenômenos, que quando em evidência, também chamados de controvérsias.

¹⁴ As controvérsias ocorrem, segundo a TAR, nos momentos de desestabilização, quando problemas são colocados em evidência e são geradas novas mediações. Isto é, controvérsias só são geradas quando as conexões e as disputas são evidenciadas, caso contrário, não há movimento e o social encontra-se estabilizado (LEMOS, 2013).

um professor de história cujas práticas evidenciem diálogo com aspectos da cibercultura, indicou outro professor com as mesmas características, e este, indicou outro, assim sucessivamente até parar a geração de ondas. Duas sementes geradoras de ondas foram adotadas considerando-se duas realidades profissionais distintas: professores atuantes no ensino público e professores atuantes no ensino privado.

O que foi descrito até este ponto procurou refletir aspectos que circundam os temas Educação e Cibercultura e, sobretudo, tentou tratar sobre os desafios que alguns autores têm evidenciado a partir de suas pesquisas. Num aspecto geral, todas as disciplinas escolares têm sido desafiadas frente às mudanças potencializadas pelo ciberespaço, pelas redes sociais digitais, pela cultura do compartilhamento de informações, e por outras muitas particularidades.

Esta dissertação é composta por cinco seções. A primeira seção constitui os argumentos introdutórios ao tema, ou seja, trata da fase de contextualização da pesquisa, de descrição do caminho que foi capaz de gerar a problemática, dos objetivos geral e específicos da pesquisa.

Na segunda seção está descrito o referencial teórico que inspira a realização desta pesquisa. Nela, procura-se aclarar a fundamentação utilizada para a análise dos dados e para discussões da estrutura da pesquisa, tais como: Pierre Lévy (2008, 2010), André Lemos (2008) e Martha Kaschny Borges (2007) e suas referências atinentes à cibercultura e ao ciberespaço; Manuel Castells (2013), Lúcia Santaella e Renata Lemos (2010) e Raquel Recuero (2009), entre outros estudos relacionados, para discutir o fenômeno contemporâneo das redes sociais digitais; André Lemos (2013) e Bruno Latour (2012) para discutir questões sobre a Teoria Ator-Rede, com destaque para os conceitos de actante, mediação e controvérsia; Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004) para a reflexão em torno dos métodos de ensinar história; e Maria da Graça Nicoletti Mizukami e outros estudos relacionados para refletir sobre as práticas docentes dos professores de história, sobretudo, no que diz respeito das interações com estudantes que navegam no ciberespaço.

A terceira seção traz uma busca sistemática pelas produções acadêmicas, na língua portuguesa, em torno das palavras-chave desta pesquisa. Nela, encontra-se sistematizada uma breve análise das produções que coincidem o maior número de palavras-chave com a pesquisa desta dissertação e, ao final, encontra-se descrito em quais aspectos este trabalho pretende avançar na comparação com as produções encontradas.

A quarta seção contempla as escolhas metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa. Nela, estão contidas algumas opções próprias de pesquisas qualitativas, tais como: a

técnica de seleção de entrevistados, chamada *Snowball*(bola de neve), propostas por Leo A. Goodman (1961); o instrumento de coleta de dados, que neste caso foi a realização de entrevistas, proposta de Menga Lüdke e Marli André (1986); a construção de um roteiro de entrevistas inspirado no método cartográfico de entrevistas, proposto por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015), e na entrevista semiestruturada de Maria Cecília de Souza Minayo (2014); e o método de análise de conteúdos proposto por Laurence Bardin (2004).

A quinta seção abarca a análise do conteúdo das entrevistas, onde são descritas as controvérsias encontradas nas falas dos professores quando relatam sobre suas práticas em sala de aula diante dos estudantes que interagem no ciberespaço.

A sexta seção descreve a finalização da pesquisa bem como suas conquistas, lacunas e expectativas em aberto para futuros trabalhos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CIBERCULTURA

O conceito de cibercultura descende do termo ciberespaço. Logo, para definir o primeiro, é necessário, antes, definir o segundo. A palavra “ciberespaço” foi usada pela primeira vez pelo escritor Willian Gibson, em 1984, no seu livro *Neuromancer* (LÉVY, 2007). No livro, Gibson define ciberespaço como um “espaço criado pelas comunidades mediadas por computador (BORGES, 2007, p. 66). A ficção científica revelou novos conceitos para a época, dentre eles o de inteligências artificiais avançadas e ciberespaço. Posteriormente, o termo acabou sendo retomado pelos criadores e usuários das redes sociais digitais e, de lá para cá, a expressão ciberespaço tem passado por diferentes definições, cada qual atribuindo outras delimitações interpretativas. A compreensão de ciberespaço para esta pesquisa gravita em torno da definição feita por Pierre Lévy, que o compreende “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 2010, p. 94); e Borges, que diz que o

ciberespaço pode ser definido como um novo espaço de sociabilidade e de produção de cultura (em seu sentido mais abrangente), nele se criam (ou re-criam) novas formas de relações práticas sociais, com códigos e linguagens próprios. É um espaço que está diretamente ligado às tecnologias digitais, um ambiente de inúmeras possibilidades de intervenção no mundo e, por isto, extremamente conectado com a realidade. (BORGES, 2007, p. 68).

Tomando por base as características descritas por Lévy (2010) e Borges (2007), aceita-se que o ciberespaço dá nome a um ambiente que se desenvolve nos dias atuais. Diferentemente de outras expressões com antiga utilização e que assumem sentidos distintos de acordo com o tempo histórico, aqui, o neologismo ciberespaço faz referência ao espaço de interação humana realizado por meio da Internet e, portanto, desenvolve-se nos dias de hoje. O ciberespaço não é definido por limites físicos ou geográficos, mas é composto por programas, interfaces, redes de computadores; onde as informações existem na forma de *bits*¹⁵ (BORGES, 2007).

Lévy (2010) credita grande potencial do ciberespaço para que se alcance a inteligência coletiva; um espaço onde seriam depositados, em colaboração, os saberes de quem estiver

¹⁵ Na Computação e na Teoria da Informação Bit é a menor unidade de informação que pode ser transmitida ou armazenada. As informações que trafegam na Internet assumem a forma de bit, ou seja, na forma de 0 ou 1 (corte ou passagem de energia) traduzem a experiência humana para a virtualidade.

conectado; um espaço onde os seres humanos teriam interesse em aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, representando, assim, um importante avanço em determinadas restrições:

A extensão do ciberespaço transforma as restrições que haviam ditado à filosofia política, às ciências da administração, às tradições de organização em geral o leque habitual de suas soluções. Hoje, um bom número de restrições desapareceu devido à disponibilidade de novas ferramentas de comunicação e de coordenação, e podemos pensar modos de organização dos grupos humanos, estilos de relações entre os indivíduos e os coletivos radicalmente novos, sem modelos na história e nas sociedades animais (LÉVY, 2010, p. 134).

Obviamente essa projeção deu-se no contexto do lançamento da primeira edição de sua obra, no ano de 1999. De lá para cá o ciberespaço passou por profundas transformações, demonstrando que, nas palavras de Lévy, a inteligência coletiva do ciberespaço ainda “é um campo aberto de problemas e pesquisas práticas” (LÉVY, 2010, p. 134), ou seja, mesmo vinte anos depois, o caráter dos impactos dessas transformações está sujeito aos processos sociais, podendo ser tanto positivo quanto negativo. Para Lévy, “a qualidade do processo de apropriação (ou seja, no fundo, a qualidade das relações humanas) em geral é mais importante do que as particularidades sistêmicas das ferramentas (LÉVY, 2010, p. 28)”. A leitura de Lévy evidencia que, embora o ciberespaço tenha delineado algo inédito na história humana, a qualidade deste domínio está submetida ao uso realizado pelos envolvidos na trama. Os atores do social influenciam na direção, e o ciberespaço, na sua essência rizomática, instrumentaliza, potencializa e dá forma.

Diante do exposto, não se pode negar que um antigo sonho enciclopédico fora lançado sobre o potencial da estrutura de computadores em rede. A convergência da cultura informacional para um espaço de armazenamento disponível a muitos, onde as informações transitam na forma de *bits*, transformou-nos em uma espécie de aldeia global, ou, em várias aldeias globais, onde interagimos conectados pelo ciberespaço (LEMOS, 2008).

Com essa primeira definição, torna-se possível delinear o conceito de cibercultura, a iniciar por retomar o que Lévy chama de “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17). Na visão de Lévy, as tecnologias desempenham influência sobre a nossa subjetividade, uma vez que recebemos estímulos que moldam nossa maneira de representar e interagir com o mundo. Sendo assim, a cibercultura é uma cultura digital que se desenvolve no ciberespaço e que está condicionada pelos computadores e mídias interativas (BORGES, 2007).

Sabe-se que o crescimento do ciberespaço e o desenvolvimento da cibercultura é algo relativamente novo, ao mesmo tempo em que é veloz e constante. Portanto, vejamos uma

breve descrição da evolução técnica com o objetivo de refletirmos suas implicações no social. Neste caso, é imprescindível olharmos para as transformações da tecnologia e da técnica como produtos e produtoras das transformações do social e da cultura. Os primeiros computadores surgiram por volta do final da Segunda Guerra Mundial. Dentro deste contexto de criação, os computadores se pareciam com grandes máquinas de calcular, ocupavam salas inteiras com temperatura controlada, e destinavam-se especificamente ao uso militar. Por volta da década de 1970, a invenção do microprocessador, capaz de realizar diversos processos em grande amplitude, significou o início de uma nova fase, sobretudo na automação da produção industrial (LÉVY, 2010). Entre as décadas de 1970 e 1980, o que se presenciou foi a personalização das tecnologias, a partir do desenvolvimento do computador pessoal, e a crescente procura nos ganhos de produtividade por meio da utilização de novos aparelhos eletrônicos e da ampliação do ciberespaço.

O Macintosh, simbolizado por uma maçã mordida, criado em uma garagem e pretendendo ser interativo, convivial e democrático, estava em ruptura total com os ideais modernos, cujo modelo era a IBM, um empreendimento gigantesco, centralizado e relacionado à pesquisa militar. Mais que simples inovações técnicas, o nascimento da microinformática (e da cibercultura) é fruto de movimentos sociais. Aqui aparece uma nova lógica em relação às novas tecnologias digitais, onde a lógica tradicional “cede em parte o lugar a uma imagem lúdica, criativa, enriquecedora da Informática” (LEMOS, 2008, p. 105).

Lemos (2008) descreve como a personalização dos computadores a partir do lançamento do Macintosh, em janeiro de 1984, simboliza uma transformação importante para a história da cibercultura. Segundo o autor, enquanto os ideais modernos pregavam sistemas centralizados voltados para objetivos militares, o desenvolvimentismo técnico e a tecnocracia científico-industrial; os “radicais” californianos lutavam contra a posse da informação e a centralização (LEMOS, 2008). Neste sentido, conclui o pesquisador, o surgimento da microinformática¹⁶ evidencia um radicalismo na busca pelo direito à liberdade de expressão, uma mobilização social de cunho “tecno-místico-anarquista” (p. 105) que acentua a democratização do acesso à informação, dando origem à cibercultura (LEMOS, 2008). Percebe-se no surgimento da cibercultura um movimento de apropriação social dos microcomputadores que perpassam os pioneiros objetivos econômicos e tecnicistas. As tecnologias digitais agora servem ao cotidiano, como “ferramentas de criação, prazer e comunicação; como ferramentas de convívio” (LEMOS, 2008, p.106).

¹⁶ Ramo da informática que designa as inovações técnicas responsáveis pela miniaturização de componentes, aumento de memória e da velocidade de processamento, formando assim os microcomputadores.

O século XXI trouxe os inovadores microcomputadores para as palmas das mãos. Hoje em dia, os telefones celulares, antes criados para a função primordial de fazer ligações, agora são mais uma ferramenta de acesso e de produção da cibercultura. Plataformas multimídias têm convergido a um modo de interação complexo (JENKINS, 2009), propiciado, principalmente, pela tecnologia dos *smartphones*. Jovens e adultos intercalam o real e o virtual diariamente por meio destes dispositivos eletrônicos.

Educandos do ensino médio estão utilizando de maneira profunda ambientes virtuais, sobretudo por meio dos *smartphones*, ou seja, muitos aspectos emocionais e da formação da própria identidade ocorrem em um ambiente de sociabilidade do ciberespaço. Vivenciam as experiências próprias da idade: almejam descobrir quem são ou quem gostariam de ser; navegam no ciberespaço; estabelecem redes de relações virtuais; compartilham e curtem conteúdos; assistem e produzem vídeos; enviam e recebem fotos. Portanto, diferentes colaborações à cultura digital¹⁷.

A cibercultura como um atributo inerente à sociedade contemporânea torna-se alvo de observação tanto de entusiastas quanto de críticos. Os pensadores da chamada corrente “tecnofóbica”¹⁸, “denunciam a presença, no ciberespaço, de um fenômeno de perda de orientação, de perda da capacidade de olhar para o outro, de percepção da alteridade, ou o triunfo da racionalidade técnica em detrimento do pensamento filosófico” (BORGES, 2007, p. 69). Já os “tecnófilos”¹⁹ enxergam o contexto da cibercultura com maior positividade, pois, para eles, as transformações permitidas pelas TD “foram e são condicionantes para o desenvolvimento dos potenciais humanos mais elevados” (BORGES, 2007, p. 69).

A questão é que, embora a cibercultura seja vista por diferentes lentes, ela é uma realidade e faz parte do cotidiano de um número cada vez maior de pessoas. Embora potencialize grandes transformações, não podemos esquecer que a cibercultura também está à mercê dos mesmos problemas econômicos e sociais de sempre. Uma grande quantidade de pessoas acaba sendo excluída desta cultura por falta de acesso ou mesmo por não ter formação para o uso das TD (BORGES, 2007).

¹⁷ Há um debate que distingue os conceitos de cibercultura e cultura digital. A autora Maria Helena Silveira Bonilla (2011), por exemplo, considera o conceito de cultura digital mais abrangente que o de cibercultura. Segundo a autora, “a cultura digital é entendida aqui como uma formação mais ampla que a cibercultura, uma vez que esta se incrementa em rede, dependente, portanto de conectividade, de tecnologias *on-line*, e aquela se constitui também em ambientes *off-line* [...]” (BONILLA, 2011, p. 2). Embora o debate revele encontros e distanciamentos entre os conceitos de cibercultura e cultura digital, neste trabalho adotamos a utilização do conceito de cibercultura segundo Levy (2010) e Borges (2007), uma vez que é amplamente usado pelos autores e pesquisadores os quais esta pesquisa se ampara.

¹⁸ São alguns deles: Heidegger, Jean Baudrillard e Lucian Sfez. (BORGES, 2007, p. 69).

¹⁹ São alguns deles: Walter Ong, Pierre Lévy e Alvin Toffler (BORGES, 2007, p. 69).

Segundo a perspectiva de Ávila e Borges,

a cibercultura vem proporcionando outras possibilidades, novos espaços onde as crianças e os jovens se procuram e se agrupam em comunidades, buscam mais conhecimentos e soluções para suas dúvidas, com a ajuda de outros, informam-se sobre os acontecimentos do mundo, da sua cidade e dos seus direitos, enfim, uma geração que está fortalecendo uma cultura participativa (ÁVILA; BORGES, 2015, p.111).

Assim sendo, o conceito de cibercultura contribui nesta pesquisa a partir da perspectiva em que ela alicerça o debate sobre a cultura que surge da interação entre educandos e o ciberespaço. Educar a geração contemporânea desperta novos desafios e exige que antigos paradigmas sejam repensados, uma vez que as relações sociais na Internet assumem dinâmicas distintas das presenciais, não mais no sentido face a face. Neste cenário, muitos papéis e hierarquias são transformados. A cibercultura evidencia a sua própria forma de conexão entre pessoas, equipamentos e algoritmos: as redes sociais digitais.

2.2 REDES SOCIAIS DIGITAIS

As pessoas interagem em seus ambientes natural e social, criando vínculo, significados, conectando suas redes neurais às redes do social. Redes são constituídas onde existe comunicação, e a comunicação é um processo de troca de informações (CASTELLS, 2013). Ao observar as redes de um mundo conectado e que potencializa a troca de informações pelo ciberespaço, Castells diz que

a contínua transformação da tecnologia da comunicação na era digital amplia o alcance dos meios de comunicação para todos os domínios da vida social, numa rede que é simultaneamente global e local, genérica e personalizada, num padrão em constante mudança (CASTELLS, 2013, p. 15).

Isto é, um fator crescente com a interação e imersão das pessoas no ciberespaço, é o uso da internet como plataforma de comunicação. Vivemos em uma sociedade em rede, e nela, o poder da comunicação se desenvolve de maneira multidimensional e a realidade de expressão/socialização passa a ser mediada por computadores, ou mesmo, microcomputadores presentes em smartphones, por exemplo.

No contexto das “redes sociais digitais”, também chamadas de “redes sociais da internet”, reside a atenção desta pesquisa. O estudo das redes sociais digitais – como são compostas, quais são os fluxos de informações e trocas sociais – permite a análise dos rastros de modo que se possa visualizar os padrões de suas conexões (RECUERO, 2009). Para além

de seguir rastros e observar estes movimentos realizados pelos “actantes” (LATOUR, 2012) das redes, as redes sociais digitais “produzem como propriedade emergente a mente coletiva, um tipo de inteligência gerada pela interação entre os agentes em comunicação” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 25), ou seja, delas manifestam-se uma complexidade de interações amplificadas pelos modos de pensar e agir em rede.

Das redes sociais digitais surgem formas de expressão que constituem “os nós (ou nodos)” (RECUERO, 2009, p. 55), afloram “princípios baseados na troca, participação, colaboração e compartilhamento” (SANTAELLA, 2013, p. 273), que podem nos ajudar a compreender a multiplicidade de atores envolvidos, as estruturas sociais e suas características, os laços sociais. As redes sociais que afloram de muitas formas inovadoras possuem importantes características que de certa maneira as diferem umas das outras. Entretanto, o princípio da participação, compartilhamento e de troca em modo horizontalizado, talvez configure como uma espécie de estrutura basilar. Mantendo a dinâmica deste eixo de funcionamento, surge o Youtube. Para Jenkins (2009), por exemplo, o

Youtube representa o encontro entre uma série de comunidades alternativas diversas, cada uma delas produzindo mídia independente há algum tempo, mas agora reunidas por esse portal compartilhado. Ao fornecer um canal de distribuição de conteúdo de mídia amador e semiprofissional, o Youtube estimula novas atividades de expressão [...]. Ter um site compartilhado significa que essas produções obtêm uma visibilidade muito maior do que teriam se fossem distribuídas por portais separados e isolados. Significa também a exposição recíproca das atividades, o rápido aprendizado a partir de novas ideias e novos projetos e, muitas vezes, a colaboração, de maneiras imprevisíveis, entre comunidades (p. 348).

Na sua natureza de compartilhamento de vídeos profissionais, semiprofissionais e amadores, o Youtube passa a influenciar pessoas imersas no ciberespaço, dando visibilidade a inúmeros tipos de conteúdos que são compartilhados pela plataforma. Isso quer dizer, que dentro da lógica fluída das redes sociais, o controle informacional, antes exercido por grandes empresas de comunicação e de produção de mídias, agora passara a ser livremente veiculada por canais inscritos na plataforma. Dentro de uma perspectiva da cultura de massas, isso significa uma importante ruptura (JENKINS, 2009), pois o Youtube passa ser o centro para onde converge uma série de comunidades de produção de mídia que antes ficava à margem do mercado principal. O resultado disso é aumentar a visibilidade de determinados temas e de vídeos amadores. Neste contexto, passam a circular também os vídeos de conteúdos de história, cujas consequências para o ensino de história configura o foco de análise desta pesquisa.

Devido a sua dinâmica e constantes alterações, o Youtube enquanto rede social ainda não possui uma compreensão compartilhada pelas abordagens acadêmicas (BURGESS; GREEN, 2009). Em outras palavras, isto quer dizer que “cada estudo sobre o Youtube nos proporciona diferentes noções do que o Youtube realmente é” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 24). Isso quer dizer que a pesquisa proposta por esta dissertação propõe compreender a dinâmica da plataforma dentro do contexto dos estudos da cultural e de mídias; e das leituras que permeiam a compreensão das redes sociais. Inseridos na natureza das redes sociais, vídeos de conteúdos de história são produzidos por cidadãos comuns e não especialistas no assunto. Posteriormente, são compartilhados no Youtube, gerando controvérsias nas práticas dos professores de história no ensino médio, desafiando estes profissionais a adotarem novos planos de ação dentro do contexto escolar.

2.2.1 O YOUTUBE

O Youtube é uma plataforma de armazenamento e compartilhamento de vídeos, fundada em 2005 por três ex-funcionários do Pay-Pal²⁰. No início de seu funcionamento o Youtube tentava apenas "eliminar as barreiras técnicas para maior compartilhamento de vídeos na internet" (BURGESS; GREEN, 2009, p. 17.) e, com o tempo, passou por uma série de transformações que o levaram a configurar como o maior site de compartilhamentos de vídeos da categoria.

Esse site disponibilizava uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário podia fazer o *upload*, publicar e assistir vídeos em *streaming* sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico e dentro das restrições tecnológicas dos programas de navegação padrão e da relativamente modesta largura de banda. O YouTube não estabeleceu limites para o número de vídeos que cada usuário poderia colocar on-line via upload, ofereceu funções básicas de comunidade, tais como a possibilidade de se conectar a outros usuários como amigos, e gerava URLs e códigos HTML que permitiam que os vídeos pudessem ser facilmente incorporados em outros sites, um diferencial que se aproveitava da recente introdução de tecnologias de *blogging* acessíveis ao grande público. Exceto pelo limite de duração dos vídeos que podiam ser transferidos para o servidor, o que o YouTube oferecia era similar a outras iniciativas de vídeos *on-line* da época (BURGESS; GREEN, 2009, p. 17-18).

Um novo rumo e que lança o Youtube à frente de outras plataformas com propósitos semelhantes foi com a sua venda ao Google²¹, o qual, em 2006, pagou 1,65 bilhão de dólares

²⁰ É uma empresa de pagamentos *on-line*. Sua principal função é facilitar a transação de dinheiro pela internet.

²¹ É uma empresa multinacional dos Estados Unidos, produtora de serviços online e software.

pela estrutura. Neste caminho, o Youtube se direcionou rumo a se tornar uma rede social digital

uma vez que essa propõe a publicização de um ator (You – Você) e de suas conexões sociais. A dinâmica de site de rede social do YouTube, porém, não é tão explícita quanto a de outros sites do gênero – tal como o Facebook, por exemplo. As conexões não estão evidentes na forma usual de amizades adicionadas e os perfis pessoais não exigem, de fato, personalidade (VASCONCELLOS, 2018, p. 81-82).

De modo esperado dentro desta dinâmica alcançada O Youtube acaba por fornecer a oportunidade de pessoas anônimas lançarem-se a um grande público por meio da plataforma, gerando uma espécie de rompimento com o monopólio da comunicação dos meios tradicionais. Em outras palavras, pode-se dizer que o Youtube passa a representar um movimento de popularização da mídia, firmando-se “como uma importante máquina da indústria cultural de nossos tempos” (VASCONCELLOS, 2018, p. 86).

No momento de escrita desta pesquisa o Youtube encontra-se como uma plataforma consolidada de entretenimento, cujo objetivo é estimular que os usuários passem por longos momentos dentro dela visualizando um vídeo após o outro. Segundo Vasconcellos,

Entre os assuntos que aparecem com maior número de visualizações no YouTube, encontramos produtos culturais e de entretenimento puro que assumem essa função de evasão para o espectador, oferecendo ora uma incursão na vida do Outro, ora esquetes de humor que aliviam a tensão do dia-a-dia com a risada, ou qualquer encenação distrativa e que relaxe a mente. Ainda assim, alguns youtubers produzem um conteúdo diferenciado que possui um tom mais provocativo e questionador (ou mesmo revoltado), explorando temas que guiam o espectador à reflexão e à discussão político-social, por exemplo (VASCONCELLOS, 2018, p. 98).

Esta pesquisa analisa controvérsias estimuladas por conteúdos provocativos no campo da história, os quais são produzidos e veiculados por *youtubers* em busca de visualizações em seus canais.

2.3 TEORIA ATOR-REDE

No mundo contemporâneo, temos cada vez mais interagido com diversos dispositivos tecnológicos, tais como: computadores, *notebooks*, *smartphones*, servidores, entre outros. Inseridas e difundidas no cotidiano das pessoas do século XXI, as TD estão presentes nas práticas sociais tanto nos países desenvolvidos quanto nos emergentes, ou seja, mesmo que o indivíduo não possua computadores pessoais com acesso à internet, provavelmente utiliza-se de terminais eletrônicos de bancos, celulares, cartões eletrônicos, entre outros (BORGES,

2007). Estes inúmeros artefatos mudam o nosso comportamento, bem como também os transformamos de acordo com as nossas necessidades (LEMOS, 2013). Em outras palavras, o uso das TD “modificam os próprios sujeitos, pois os usuários das tecnologias digitais no seu uso, ressignificam, adaptam os esquemas mentais de uso de um instrumento a outro e desenvolvem novos esquemas mentais” (BORGES, 2007, p. 54). A análise social deste cenário requer lentes adequadas para que se possa tentar compreender os casos. Neste sentido, optamos por uma aproximação teórica com a Teoria Ator-Rede (TAR)²².

A origem da TAR remete à década de 1980, quando estudiosos como Bruno Latour, Michel Callon, Madeleine Akrich e John Law, entre outros, expandiram a então “sociologia da ciência e tecnologia” (LEMOS, 2013, p. 2) para uma crítica à sociologia. A crítica residia nas escolas dos STS (*Science and Technology Studies* – Estudos de Ciência e Tecnologia), cujo ponto em comum era uma visão com concepções essencialistas da ciência, de modo que o social estaria apenas reservado ao aspecto extra-científico (LEMOS, 2013).

Segundo os estudiosos idealizadores da TAR, a sociologia tradicional não teria conseguido compreender questões ditas à margem da racionalidade, tais como: a arte, a religião, a cultura popular, entre outros. Neste sentido, a TAR surge com a proposta de considerar as associações que compõem a nossa sociedade, da perspectiva que, seria inviável a separação entre as “forças” para fins de inteligibilidade, uma vez que as coisas não seriam puramente uma coisa ou outra, mas uma agremiação de elementos heterogêneos. Para Latour (2012) a sociologia tradicional considera o social como “um material ou uma essência que qualifica necessariamente todos os fenômenos aos quais são atribuídos àquele vocábulo” (PRIMO, 2014, p. 114). Sob essa nova perspectiva, Latour (2012) experimenta outra noção para o termo “social”, deixando de se orientar pela visão homogênea que o termo sugere e passando para a definição do social como “coletivo”, “como um movimento de associação momentâneo entre elementos heterogêneos, uma transformação, um registro” (NAU, 2016, p. 49).

Um dos princípios basilares da TAR é a redistribuição da essência por todos os seres que fazem parte da mesma história, ou melhor, a teoria chama atenção para a questão de que o social não envolve somente humanos; considera a agência de não-humanos e reconhece como eles “intervêm significativamente no curso das ações” (PRIMO, 2014, p. 115).

²² É comum encontrar na literatura a utilização do acrônimo na língua inglesa ANT (Actor-Network Theory). Adotaremos neste texto a tradução para o português “Teoria Ator-Rede” e o acrônimo TAR.

A questão principal proposta pela TAR às ciências sociais como um todo é, ao meu ver, dedicar atenção à dinâmica da formação das associações, aos movimentos dos agenciamentos, à distribuição da ação entre atores diversos, humanos e não-humanos, a partir de uma simetria generalizada. Ela é uma sociologia da mobilidade. É nesse sentido, ao mesmo tempo crítico e móvel, que Latour propõe ver a TAR como uma “associologia”, já que dirige a atenção ao que se está construindo como híbridos por meio de associações (LEMOS, 2013, p. 37).

A utilização da TAR nesta pesquisa ocorre justamente pela necessidade de poder descrever as associações entre *youtubers*, Youtube, conteúdos de história, algoritmos, estudantes, professores, enfim, todo agenciamento possível de identificar entre os actantes humanos e não-humanos na relação ciberespaço e sala de aula. A proposta de um quadro teórico que considere o dinamismo intrínseco às redes sociais abre possibilidades interpretativas tão fluidas quanto à própria natureza do fenômeno da cibercultura. Isto é, a apropriação de princípios da TAR se coloca como um fator imprescindível para atender aos objetivos desta pesquisa.

A TAR propõe um modo de olhar para as incertezas que configuram um cenário tomado pela mobilidade, onde não existem grupos, se não a formação momentânea de grupos. Para Callon (2008, p. 4 *apud* LEMOS, 2013, p. 49) na TAR

A questão consiste em saber quais são os agenciamentos que existem e que são capazes de fazer, de pensar e de dizer, a partir do momento em que se introduz nestes agenciamentos, não só o corpo humano, mas os procedimentos, os textos, as materialidades, as técnicas, os conhecimentos abstratos e os formais, etc. Neste sentido temos agenciamentos muito diferentes uns dos outros e que são capazes de fazer coisas igualmente diferentes (LEMOS, 2013, p. 49).

A apropriação da TAR que estamos realizando neste trabalho se dá na perspectiva do seu quadro conceitual, ou seja, estamos optando pela utilização de alguns conceitos teóricos, não adentrando em outras propostas que compõem a teoria. Assim, faz-se necessária a descrição de alguns conceitos que utilizaremos da TAR. Ela foi concebida a partir de três eixos fundamentais, são eles:

a) definição das entidades (actantes) que criam redes sociotécnicas heterogêneas (por mediação, tradução, delegação), destacando a simetria entre os elementos humanos e não-humanos; b) definição das próprias redes, em sua dinâmica particular, pelas cadeias de tradução (inscrição, ontologia plana, essência, preposição) e; c) por um quadro metodológico para registrar tal construção – a controvérsia (LEMOS, 2013, p. 42).

Para esta pesquisa foram selecionados os seguintes conceitos: actante, mediação e controvérsia.

Actante é um termo emprestado da semiótica greimasiana²³ e que quer dizer tudo aquilo que gera movimento e diferença, que gera ação, podendo ser humano ou não humano (LEMOS, 2013). Ele é que gera ações, o que “faz fazer” (LEMOS, 2013, p. 42). A noção de actante não consiste em considerar a individualidade, nem pouco a coletividade. Para Lemos (2013), a variação de escalas representa uma ilusão, isto é, para a TAR não há “fenômenos coletivos, nem fenômenos individualizados, mas apenas extensão e compreensão das ações, Os fenômenos coletivos e individuais nascem dessa visão ilusória das escalas” (LEMOS, 2013, p. 43). Na abordagem da TAR o que importa é desconsiderar uma tendência a colocar o humano em lugar de destaque do entendimento do social; para esta abordagem, o que importa é prestar atenção na circulação da agência, onde “actantes (humanos e não-humanos) atuam sem hierarquias previamente determinadas (LEMOS, 2013, p. 44). A noção de actante instrumentaliza esta pesquisa para colocar em evidência e observar o movimento e as associações entre conteúdo de história, *youtubers*, Youtube, professor, estudante, conhecimento história científico, conspirações, entre outros.

Outro conceito que nos apropriamos da TAR é o de mediação. Os mediadores “transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOURE, 2012, p. 65). Segundo a TAR, as posições entre mediador e intermediário são sempre mutáveis, pois não carregam essências, mas dependem das associações que realizam. Os mediadores são os actantes nos movimentos, uma vez que esta proposta teórica pretende observar as redes de mediadores em determinado fenômeno, suas agregações e associações (LEMOS, 2013). Isto é, por meio da descrição do movimento realizado pelos mediadores, segundo a TAR, é que se torna possível entender o social. Também chamada de tradução, a mediação

é um conceito que remete para comunicação e transformações dos actantes, bem como para a constituição das redes. É a ação principal e, por isso, a TAR é chamada também de “sociologia da tradução”. Tudo é mediação. O tempo, o espaço, ou o ser [...] Ou há mediação, ou não há nada (LEMOS, 2013, p. 48).

A observação dos actantes do fenômeno aqui estudado permite descrever os rastros dos mediadores nos diferentes momentos, hora podendo ser o *youtuber*, em outros momentos o professor, ou mesmo o estudante. A descrição da ação em prol do objetivo de transformar o outro actante é que será determinante para a identificação.

²³ Para maiores informações, consultar as produções do linguista Algirdas Julius Greimas, no ramo da semiótica.

Outros dois conceitos da TAR que são e estão intimamente ligados são as caixas-pretas e as controvérsias. Caixa-preta é a estabilização de um problema, que não mais permite a mobilização do coletivo. Isso quer dizer que, após a resolução da controvérsia, o problema torna-se uma caixa-preta em que a rede e as conexões não ficam mais evidentes. No sentido oposto, a visibilidade das redes ocorre nas controvérsias. A controvérsia evidencia o social em suas contradições e tensões, “as redes em formação na disputa pela estabilização” (LEMOS, 2013, p. 55). Para Lemos,

A melhor maneira de entender, não só os pressupostos de funcionamento da ciência, como o desenvolvimento tecnológico, é abandonar as categorias sociológicas globais e dirigir o olhar para os momentos em que elas tomam forma, nos quais noções fundamentais, ideologias e projetos estão sendo construídos e debatidos. Esse momento é a controvérsia, momentos de abertura, de circulação, de negociações que delimitam a escolha, o sucesso ou fracasso de determinado empreendimento (LEMOS, 2013, p. 107).

Neste sentido, a utilização do conceito de controvérsia nesta pesquisa pretende descrever as negociações ou a instabilidade nas práticas docentes de professores de história quando estes são confrontados por estudantes que assistiram vídeos no Youtube. Sabe-se que na infindável quantidade de informações disponíveis na internet, veicula-se todo tipo de conteúdo e, segundo nossa hipótese, a mediação do estudante que leva estas narrativas das redes sociais para a sala de aula, pode produzir controvérsias nas práticas docentes. Entende-se que, de acordo com a bibliografia em que amparamos esta pesquisa, a desestabilização do papel do professor em tempos de hiperconectividade é uma realidade frente à vasta disponibilidade de informações na internet. Dito isso, a crescente de canais de Youtube, – especializados ou não – que divulgam conteúdos de história, pode influenciar a ação cotidiana dos professores de história.

As controvérsias são resistentes às reduções, apontando sempre para inúmeros fatores. Elas existem justamente por haver desestabilização, quando as coisas que estavam no fundo, despercebidas e estabilizadas, passam para a frente da cena, colocando o problema em evidência e gerando novas mediações. Abrem-se as caixas-pretas. Logo, podemos ver as controvérsias como mundos que entram em conflito, como “modos de existência” em embate antes das estabilizações e da “agregação social”. Dessa forma, as controvérsias seriam a melhor ferramenta para ver o social (LEMOS, 2013, p. 109).

O trecho supracitado no inspira a realização da presente pesquisa, uma vez que a ideia que deu origem à problemática e aos objetivos, observou a presença deste fenômeno que a TAR determina chamar por controvérsia. Muito provavelmente, este seja o momento de observar as mediações entre os actantes, uma vez que narrativas históricas encontram-se em

concorrência por espaços de legitimação. A TAR nos instrumentaliza e fornece conceitos para descrever as controvérsias emergentes da tensão que se encontra em evidência entre professores de história, estudantes e *youtubers*.

2.4 ENSINO DE HISTÓRIA

A História enquanto disciplina origina-se a partir dos processos revolucionários, na França, durante o século XVIII. Processo este que conduziu à separação entre Estado e religião e à constituição da educação pública (RODRIGUES JUNIOR, 2010). Neste primeiro instante, o ensino de história tinha como objetivo ensinar conceitos de pátria, nação, nacionalidade e cidadania. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

No desenvolvimento da História como área científica de pesquisa, a escrita do conhecimento histórico somente é viabilizada a partir da interpretação de fontes históricas, sejam elas: escritas, orais, iconográficas, entre outras (RODRIGUES JUNIOR, 2010). É a partir das fontes históricas que o historiador se instrumentaliza para interpretar as evidências do passado. Segundo Rüsen (2001; 2007), são elas que garantem o pensamento histórico e a materialidade.

A partir da construção do conhecimento histórico, o ensino de história tem à disposição a historiografia produzida segundo métodos da pesquisa, ou mesmo as fontes como recurso didático para as salas de aula. Embora diferentes autores (BITTENCOURT; SCHMIDT; CAINELLI) apontem para usos distintos quanto ao uso de fontes historiográficas nas salas de aula, sabe-se de seu potencial para exercitar o senso crítico dos educandos, pois em nenhuma hipótese será possível reconstruir a história “verdadeira”; mas fornecer aproximações e interpretações com base nos “fragmentos ou indícios de situações já vividas (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 90). A pesquisadora Suellen Lemonje, analisando Schmidt e Cainelli (2009) quanto ao uso de fontes históricas no ensino de história, diz o seguinte:

A utilização dos documentos em sala de aula se tornou uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado. Dessa forma, o ensino tornou-se menos livresco e mais dinâmico, pois o documento passou a ser instrumento didático para o professor ajudando a tirar o aluno de sua passividade. (LEMONJE, 2016, p. 43).

Por outro lado, Rüsen (2007) diz não ser possível tornar a história “real” a partir da utilização de fontes históricas, mas que é necessário utilizar os “conceitos históricos como elementos linguísticos da sua explicação” (RODRIGUES JUNIOR, 2010, p. 79). O autor

defende a necessidade de que façamos "a distinção entre nomes, as categorias históricas, os conceitos-gênero e os conceitos históricos" (RODRIGUES JUNIOR, 2010, p. 79). Apesar de não ser possível remontar o que de fato existiu, a compreensão disciplinar dos elementos apontados por Rodrigues Junior (2010) nos possibilita destrinchar um estado de coisas que se passou, isto é, distinguir categorias históricas, nomes, conceitos-gênero e conceitos históricos nos fornecem elementos para uma boa compreensão do mundo em si, nos permitindo caminhar com autoconhecimento. Em outras palavras, o conhecimento histórico só é proporcionado pelo aprendizado histórico, que no caso desta pesquisa, interessa poder analisar um conjunto de práticas docentes que concernem esta área de agir: o ensino de história.

Neste sentido a obra de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, *Ensinar História* (2004) oferece uma leitura possível de algumas práticas importantes àqueles que ensinam história, ou, como no caso aqui analisado, aos que buscam uma compreensão das práticas de professores de história. A obra nos oferece uma luz uma vez que apresenta, em caráter descritivo, métodos, técnicas e recursos didáticos para que o ensino de história possa ser desenvolvido de maneira dinâmica, mais coerente com os objetivos de ensinar história no século XXI.

O ensino de história está em constante construção e reelaboração, numa tentativa de responder ao desafio de ensinar história na atualidade. Não é equivocado afirmar que ainda há inúmeras questões a serem superadas e outras a serem incorporadas (LEMONJE, 2016). Aliar tecnologias com o ensino de história é uma das alternativas experimentadas por professores que tentam responder aos anseios de uma geração de educandos que vive a cibercultura (BARROS; BISPO, 2016). Mesmo que se experimentem novos caminhos no ensino de história, há que se ter em mente que a formação histórica dos educandos deva fornecer as competências necessárias para a interpretação do mundo e de si próprios; e potencializar princípios de aplicação dos saberes na vida prática (RODRIGUES JUNIOR, 2010).

O ensino de história possibilita demonstrar e confirmar que nossa cultura nacional não possui uma única fonte, mas muitas; que nossa linguagem e nossos costumes não se desenvolveram isolados, imunes aos movimentos mundiais dos povos; que toda sociedade, sempre que se trate de sua sobrevivência, tem de responder e se adaptar a elementos sobre os quais não possui nenhum controle. Ainda que o patrimônio e a cultura derivem de um passado complexo, um estudo da história ajudará a situá-los num contexto compreensível (PLUCKROSE, 1996, p. 25 *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 27).

Considerando o estudo da história como uma oportunidade de compreender o contexto que nos inserimos, encarar a realidade hiperconectada dos estudantes que vivenciam

diariamente uma enxurrada de informações nas redes sociais converte-se em ação urgente. Para tanto, a observação dos profissionais que se dedicam a ensinar história, pode revelar detalhes essenciais que ilustram este cenário complexo de ações e discursos. Sabe-se que na realidade da cibercultura e do ciberespaço o uso das TD em sala de aula é um modo de aproximar à linguagem dos jovens. Segundo Barros e Bispo (2016), “além de contribuir com o conteúdo que está sendo transmitido, devido às possibilidades de trabalho com a imagem, é uma maneira de trazer o aluno para perto, despertando potencialidades a partir da dinâmica que ele conhece e se sente à vontade (p. 869)”.

Dentro deste leque de possibilidades, desenvolver um ensino de história que estabeleça diálogo com o Youtube, por exemplo, revela, ao mesmo tempo, potencialidades e dificuldades. A considerar este estado de coisas é que se insere o objeto de estudo desta pesquisa. A disponibilização de conteúdos de história pela plataforma do Youtube traz à tona mais um aspecto do trabalho com fontes históricas ao mesmo tempo em que revela peculiaridades do contexto da cibercultura. A disseminação de informações e argumentos de má qualidade respaldados pela lógica de *likes* das redes sociais trazem consequências para o ensino de história, exigem novas posturas e práticas docentes. Em outras palavras, “o uso de vídeos do Youtube na sala de aula enquanto recurso didático e até mesmo como fonte no ensino de história exige uma apropriação adequada que só é alcançada com um bom planejamento” (BARROS; BISPO, 2016, p. 876).

Explicitado o contexto de análise e de inserção desta pesquisa, a aproximação teórica com o ensino de história enseja contribuir para analisar mudanças de práticas docentes dos professores de história frente ao desafio de ensinar para uma geração conectada. Revelou-se grande potencialidade o cotejamento da descrição de ferramentas, métodos e objetivos do ensino de história propostos por Schmidt e Cainelli (2004) com mais referências da mesma conjuntura para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

2.5 PRÁTICAS DOCENTES

A impermanência é uma condição dada pela existência humana e, sobretudo, toma outra dimensão nestes tempos de cibercultura em que as transformações as quais estamos sujeitos parecem supervalorizadas pelas inovações tecnológicas. A cada contato com novas TD que surgem diariamente, procuramos maneiras de integrá-las à nossa rotina (MACHADO, 2013).

Esses usos permitem aos sujeitos a incorporação, a criação e a modificação de práticas sociais, econômicas, culturais, educacionais, não previstas. E mais, à medida que a maioria dos sujeitos de uma sociedade se apropria das tecnologias digitais elabora novos e inesperados usos destes instrumentos, os “enriquece” (BORGES, 2007, p. 54).

O trecho supracitado de Borges nos faz refletir que, à medida que interagimos com as inovações, nossa identidade, nossa forma de agir e nossas representações se transformam. Adquirimos novas habilidades e competências; promovemos mudanças na sociedade (MACHADO, 2013). Se a sociedade se transforma, as profissões acompanham este processo, portanto, professores também se transformam e são transformados pelo processo de permanência.

Diante deste "desenho social", nos perguntamos: o que fundamenta a prática docente destes professores diante dos desafios da docência no contexto cibercultural? A professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami oferece uma aproximação do debate em sua obra “Ensino: as abordagens do processo” (1986). Para Mizukami (1986), a ação educativa realizada por professores é intencional, estando presente – explicitamente ou não – referencial teórico que compreendem conceitos de homem, mundo, cultura, conhecimento, sociedade, entre outros (MIZUKAMI, 1986). Sabe-se que, a ação de professores assim como os diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, são guiados por preocupações e intenções. Neste sentido, esta pesquisa traz um recorte teórico descritivo sobre análises que tentam compreender o processo educativo a partir das ações dos professores.

Na referida obra de Mizukami (1986) as diferentes linhas pedagógicas no ensino brasileiro são denominadas de abordagens, isto é, os comportamentos “que poderiam estar fornecendo diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível” (MIZUKAMI, 1986, p. 4). Estas, em algumas descrições oferecem um nítido referencial filosófico e psicológico, e em outros casos, são descritas de acordo com a dedução intuitiva ou da fundamentação prática (MIZUKAMI, 1986). A autora descreve cinco tipos de abordagens

que mais possam ter influenciado os professores, quer por meio de informações adquiridas na literatura especializada, quer através de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, quer ainda, através de informações obtidas em cursos de formação de professores [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 4).

São as seguintes abordagens: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural.

A abordagem tradicional é conhecida como uma prática vertical. Nela, o professor possui o conhecimento e o aluno apenas vislumbra o que lhe é passado, em aula, com modelos pré-estabelecidos, sendo a aprendizagem considerada como um fim em si mesma. No processo de ensino-aprendizagem da abordagem tradicional,

A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

Metodologicamente a abordagem tradicional é baseada tão somente pela aula expositiva e no que o professor pode demonstrar para a classe, ou seja, a turma desempenha um papel de auditório onde o professor traz o conteúdo e o aluno passivamente o escuta (MIZUKAMI, 1986).

A abordagem comportamentalista prioriza a experiência do aluno. Neste caso, o conteúdo transmitido visa o desenvolvimento e competências do aluno, e os comportamentos desejados dos mesmos são “instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio etc. [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 30). Neste tipo de abordagem a instrução é realizada de maneira individualizada, isto é, há uma adequação de acordo com as necessidades individuais do aluno com o intuito de potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento e o desempenho.

A abordagem humanista tem o aluno como foco, ou seja, há uma preocupação pelas experiências do aluno. Nesta abordagem “o objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal” (MIZUKAMI, 1986 p. 45). Na abordagem humanista, embora faça uma crítica à transmissão de conteúdo, ela não defende a eliminação do fornecimento de informações.

A característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir (MIZUKAMI, 1986, p. 54).

Na abordagem cognitivista a relação de ensino-aprendizagem incentiva uma interação maior com o aluno, isto é, ele não mais permanece como um ser passivo e receptáculo de informações. Este tipo de abordagem prevê o aprendizado do aluno por meio de pesquisas e

investigações do assunto. Nela, a aprendizagem é vista como um produto do ambiente e de fatores que extrapolam a figura do aluno, ou seja, compreende-se que “a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo” (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

Na abordagem sociocultural o professor busca aproximação na relação com os alunos. Nela, o aluno não decora as informações, mas é estimulado a raciocinar sobre elas. Para Mizukami (1986), “uma das obras referentes a esse tipo de abordagem, que enfatiza aspectos sócio-político-culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais difundidas, é a de Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular” (MIZUKAMI, 1986, p. 85).

Mizukami (1986) reconhece que a construção deste referencial descritivo, em tipos de abordagens, configura em caráter parcial e arbitrário, uma vez que a realidade da educação é complexa e está sempre aberta à novas contribuições. A questão é que temos vivido transformações constantes na sociedade, mas a educação, ainda formal e tradicional, talvez não acompanhe tais mudanças. Como afirma Moran (2000)

[...] muitas formas de ensinar hoje já não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada (MORAN, 2000, p. 11)?

Portanto, esta pesquisa enseja relacionar os tipos de abordagens descritos por Mizukami com o suporte teórico de Schmidt e Cainelli (2004), que trata de diferentes métodos para o ensino de história. As reflexões e conceitos descritos até aqui são ferramentas que auxiliam na análise da ação dos professores de história frente aos questionamentos de estudantes que assistem conteúdos de história no Youtube. O intuito é compreender quais abordagens ficam evidentes nos relatos dos professores, e relacionar suas ações práticas com os aspectos teóricos, evidenciando na análise a relação entre professor/estudante, estudante/ambiente; e estudante/ conteúdo.

3 BUSCA SISTEMÁTICA

O processo que sucede a indagação pessoal e que acaba se transformando em uma ideia de pesquisa acadêmica, é a busca por trabalhos que ensejaram respostas no âmbito do tema. Tal busca visa compreender o estado atual das produções em torno do tema de pesquisa, para propor um avanço dos conhecimentos na temática. Nesta etapa, realizamos um levantamento dos estudos e pesquisas desenvolvidos no âmbito das nossas palavras-chave: **Ensino de História; Cibercultura; Redes Sociais Digitais; Youtube; Teoria Ator-Rede**. O intuito foi demonstrar os resultados das pesquisas realizadas no Brasil que mais se aproximam do foco que este estudo pretende.

Para realizar essa revisão de produções acadêmicas sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa, adotamos os seguintes critérios de seleção:

- I. As palavras-chave da catalogação da pesquisa;
- II. Trabalhos em língua portuguesa;
- III. O período de publicação estabelecido entre 2009 e 2018;
- IV. Relação e pertinência do tema do trabalho pesquisado com este estudo.

Das produções encontradas analisamos os referenciais teóricos e metodológicos, bem como os objetivos. Este exercício teve como objetivo sistematizar a tendência em torno do tema de pesquisa e qual o seu potencial para pesquisas no futuro. Realizamos a pesquisa nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²⁴, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁵ e a Scielo²⁶. Em toda a busca utilizamos as palavras-chave entre aspas, pois determina que o que está contido entre elas, deve ser buscado junta no processamento. Adotamos também o operador lógico AND, que adiciona outra palavra-chave na busca.

Ao concluirmos a procura por trabalhos acadêmicos pertinentes ao tema desta pesquisa, ficou evidente que ocorre um grande corte no número de trabalhos quando filtramos pela área de Educação. Dos trabalhos encontrados, selecionamos um da BDTD; quatro dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, e na base de dados da SciELO não foram encontrados nenhum artigo relevante com o tema desta pesquisa.

²⁴ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

²⁵ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

²⁶ Scielo - <http://www.scielo.br/>

Como critérios para a seleção dos trabalhos, foi adotada a seguinte associação: I) a relevância das produções para esta pesquisa; II) pertencer à área da Educação; III) possuir diálogo com: a TAR, o Ciberespaço, Redes Sociais Digitais e Ensino de História. Após este passo, um olhar mais detalhado foi lançado nos trabalhos, de maneira que foram analisados e descritos no item a seguir, levando com conta as seguintes estruturas:

- a) Título;
- b) Problemas e objetivos de pesquisa;
- c) Referencial teórico e metodológico;
- d) Conclusões.

Nos próximos tópicos encontram-se sistematizados os trabalhos encontrados e organizados por base de dados, e na sequência, vislumbra-se a análise dos mesmos, considerando os critérios já mencionados.

3.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

O primeiro passo da nossa busca, realizada na BDTD foi em torno da palavra-chave “ensino de história”. Na busca geral obtivemos 685 resultados, já com o refinamento da busca em torno da “Área de Conhecimento” “Educação” obtivemos 56 trabalhos. O segundo passo de busca foi realizado em torno da palavra “cibercultura”, onde obtivemos 609 resultados. Quando especificado à área Educação, chegamos a 19 resultados. O terceiro movimento foi feito com a palavra “redes sociais digitais”, e obtivemos 110 resultados. Para a área Educação, apenas 3 trabalhos. O quarto momento de busca foi realizado pela palavra-chave “youtube”. Por ela, obtivemos 396 resultados, sendo que neste caso, o buscador não possibilitava filtrar pela “Área de Conhecimento” Educação. Na busca pela palavra-chave “teoria ator-rede”, obtivemos 173 resultados, sendo que neste caso o buscador também não permitia filtrar pela área Educação.

Ao fim da busca termo por termo, iniciamos uma procura cruzando as palavras-chave no intuito de encontrar trabalhos com maior proximidade ao nosso objetivo de pesquisa. Neste caso, somente retornaram resultados se cruzados no máximo duas palavras-chave por vez. Em todas as tentativas em cruzar três ou mais palavras-chave, não obtivemos resultado. Os resultados deste cruzamento estão organizados nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Busca sistemática – BDTD (em números)

Palavra-chave	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	Tipo de publicação
Ensino de História AND Cibercultura	0	Sem resultados
Ensino de História AND Redes Sociais Digitais	0	Sem resultados
Ensino de História AND Youtube	1	1 Dissertação
Ensino de História AND TAR	0	Sem resultados
Cibercultura AND Redes Sociais Digitais	2	2 teses
Cibercultura AND Youtube	1	1 Tese
Cibercultura AND Teoria Ator-Rede	0	Sem resultados
Redes Sociais Digitais AND Youtube	3	1 Tese 2 Dissertações
Redes Sociais Digitais AND Teoria Ator-Rede	1	1 Tese

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Quadro 2 – Busca sistemática – BDTD (detalhes)

PRIVATI, Rafael B. A. Desenhos animados e ensino de história: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização. 2016. Dissertação em Ensino de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
TEIXEIRA, Irenildes. Fotografias pessoais no Facebook: corpos e subjetividades em narrativas visuais compartilhadas. 2014. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
SANTANA, Camila Lima Santana e. Visibilidade mediada: estratégias e ações docentes no Twitter. 2014. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
ZACARIOTTI, Marluce Evangelista Carvalho. (IN)visibilidades das juventudes pós-modernas: trilhas estéticas na cibercultura. 2015. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
MARTINS, Cibelle Amorim. Práticas educativas digitais: uma história, uma perspectiva. 2011. Mestrado em História da Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
BOLL, Cintia Ines. A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no Youtube. 2013. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
CUNHA, Meire Cristina. Educação política e as TIC nos fóruns de EJA do Brasil: práticas e desafios nos casos do Distrito Federal e de Goiás. 2014. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília.
SCHONINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. Educomunicação e Teoria Ator-Rede: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas. 2017. Doutorado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O trabalho selecionado nesta base de dados intitula-se **“Educomunicação e Teoria Ator-Rede: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas”**. Trata-se de uma tese de doutorado produzida pela pesquisadora Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schoninger, pela UDESC e defendida em 2017. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e o objetivo geral foi verificar se as mídias ubíquas favoreciam, ou não, a construção de redes de aprendizagem. Para tal a autora utilizou a técnica de grupo focal para a coleta de dados, com cinco professores que atuam em Salas Informatizadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). A pesquisa fez diálogo entre a Educomunicação e a Teoria Ator-Rede, bem como outras articulações entre os conceitos de redes sociais digitais, mídias sociais e mídias ubíquas.

A maior aproximação teórica entre a tese e a pesquisa proposta por esta dissertação se deu pela utilização dos autores Bruno Latour e André Lemos (TAR); Pierre Lévy (inteligência coletiva); Lucia Santaella e Raquel Recuero (redes sociais na internet). A autora concluiu que, segundo sua amostra com os professores por meio do grupo focal, os educandos podem colaborar uns com os outros, uma vez que a criação de redes de aprendizagem favorece a (re) construção de conhecimentos de forma colaborativa, dialógica e participativa.

A proposta desta dissertação atua em território comum à pesquisa de Schoninger e se apropria de parte dos autores utilizados pela pesquisadora, porém, aponta para outros objetivos e diferentes olhares amparados no seguinte aporte teórico: Pierre Lévy, André Lemos e Martha Kaschny Borges (cibercultura e ciberespaço); Manuel Castells, Lúcia Santaella, Renata Lemos e Raquel Recuero (redes sociais digitais); André Lemos e Bruno Latour (TAR com destaque para os conceitos de actante, mediação e controvérsia); Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (ensino de história e práticas docentes) e Maria da Graça Nicoletti Mizukami (práticas docentes).

Além disso, também converge à pesquisa de Schoninger por considerar a pesquisa com professores. De certa forma, a pesquisa aqui proposta tem como ponto de partida alguns aspectos concluídos por Schoninger, uma vez que a problemática desta dissertação já considera que estudantes constroem conhecimento colaborativo e participativo, então, nossos objetivos apontam para outras nuances. Esta pesquisa avança em tentar descrever as práticas docentes de professores de história quando estudantes dialogam em sala de aula conteúdos de história que aprenderam no ciberespaço, sobretudo, por meio de canais no Youtube.

3.2 CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Iniciamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Primeiramente, fizemos uma busca geral pela palavra “cibercultura”, e encontramos 992 resultados. Com o intuito de refinar a procura e de aproximar à área de estudo “Educação”, refizemos a pesquisa ajustando o filtro “Área de Conhecimento”; assim, obtivemos 156 resultados. A segunda palavra utilizada foi “ensino de história”, onde encontramos 1277 resultados na busca geral, e 266 resultados para a área de conhecimento Educação. A terceira palavra utilizada foi “redes sociais digitais”, e encontramos 237 resultados, e com o ajuste da área de conhecimento, 37 resultados. A quarta palavra foi “youtube”, e encontramos 469 resultados, e com o ajuste à área de conhecimento Educação, 44 resultados. A quinta palavra foi “teoria ator-rede”, e encontramos 313 resultados, e com o ajuste da área de conhecimento, 19 resultados.

Em um segundo momento iniciamos uma procura cruzando as palavras-chave no intuito de encontrar trabalhos com maior proximidade ao nosso objetivo de pesquisa. Observamos que somente retornavam resultados se cruzados no máximo duas palavras-chave por vez. Em todas as tentativas em cruzar três ou mais palavras-chave, não obtivemos resultado. Os resultados deste cruzamento estão organizados nas tabelas 3 e tabela 4.

Quadro 3 – Busca sistemática – CAPES (em números)

Palavra-chave	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Tipo de publicação
Ensino de História AND Cibercultura	0	Sem resultados
Ensino de História AND Redes Sociais Digitais	0	Sem resultados
Ensino de História AND Youtube	2	2 Dissertações
Ensino de História AND TAR	0	Sem resultados
Cibercultura AND Redes Sociais Digitais	12	8 Teses 4 Dissertações
Cibercultura AND Youtube	8	3 Tese 5 Dissertações
Cibercultura AND Teoria Ator-Rede	1	1 Dissertação
Redes Sociais Digitais AND Youtube	1	1 Tese
Redes Sociais Digitais AND Teoria Ator-Rede	2	1 Tese 1 Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Quadro 4 – Busca sistemática – CAPES (detalhes)

MENEZES, José Américo Santos. A criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do

corpo. 2013. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
NEVES, Barbara Coelho. Fundamentos e agenda da inclusão digital na educação brasileira: Aspectos teóricos, metodológicos e conceituais. 2015. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
SANTOS, Julio Cesar Gomes. O fascínio e a espetacularização como pedagogias corporais no World of Warcraft. 2016. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
SANTANA, Camila Lima Santana e. Visibilidade mediada: estratégias e ações docentes no twitter. 2014. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
MELLO, Ugo Barbosa de. Formação em organização da cultura: Análise da experiência online do curso-piloto de formação de gestores culturais. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
SILVA, Raphaele Nascimento. Nas redes do romance: a literatura na era digital e a formação do leitor literário. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
SILVA, Valdirene Cassia da. E-jovens, e-músicas, e-educações: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões. 2013. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
NASSRI, Raquel Souza Zaidan. Letramento digital: um estudo a partir do Programa UCA-Irecê-BA. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
SILVA, Ana Elisa Drummond Celestino. Tecnologias móveis na educação: relações de professores com o smartphone. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
TEIXEIRA, Irenides. Fotografias pessoais no Facebook: corpos e subjetividades em narrativas visuais compartilhadas. 2014. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
MACEDO, Nelia Mara Rezende. Você tem face? Sobre Crianças e Redes Sociais Online. 2014. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
JUNIOR, Dilton Ribeiro do Couto. Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook: em defesa de uma pedagogia queer. 2017. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
SILVA, Marco Polo Oliveira da. Youtube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue. 2016. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
BATISTA, Lucineia de Fatima Sena. Jovens youtubers: processo de autoria e aprendizagens contemporâneas. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
SANTOS, Rosemary dos. A tessitura do conhecimento via Mídias Digitais e Redes Sociais: Itinerâncias de uma Pesquisa-formação multirreferencial. 2011. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
FREIRE, Joana Loureiro. Produzir comunicação na cibercultura: coisa de criança! 2016. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
ZACARIOTTI, Marluce Evangelista Carvalho. (IN)visibilidades das juventudes pós-modernas: trilhas estéticas na cibercultura. 2015. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
SILVA, Katia Cilene da. Pedagogias culturais e produção de identidades no Youtube: quem são os sujeitos com síndrome de down? 2013. Mestrado em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas.

ARGOLLO, Rita Virginia Alves Santos. A Televisão universitária na Web: um estudo sobre a TV UESC. 2012. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
RICARDO, Maria Lúcia Corrêa. Uma (RE) significação da sexualidade por meio de vídeo caseiro postado no Youtube. 2011. Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
ROSA, Ederson Gaíke da. Descobrimento ou encobrimento: como o Youtube mostra os indígenas no momento da chegada dos portugueses. 2017. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Santa Maria, Rio de Janeiro.
OLIVEIRA, Jackes Alves de. Educação histórica e aprendizagem da “história difícil” em vídeos de youtube. 2016. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
Rocha, Milena Lopes da. O Markerspace na Perspectiva Crítica de Educação Ambiental: trajetória Etnográfica em um laboratório de fabricação (FABLAB). 2018. Mestrado em Ciência e Tecnologia e Educação. Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.
BOLL, Cintia Ines. A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no Youtube. 2013. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
SCHONINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. Educomunicação e Teoria Ator-Rede: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas. 2017. Doutorado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. Educação e teoria ator-rede: uma cartografia de controvérsias. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Tiradentes, Aracaju.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O primeiro trabalho selecionado nesta intitula-se **“Jovens youtubers: processo de autoria e aprendizagens contemporâneas”**. Trata-se de uma dissertação de mestrado produzida pela pesquisadora Lucineia de Fátima Sena Batista, pela UNIRIO e defendida em 2014. O objetivo foi tentar compreender os principais fatores que levam jovens a produzir vídeos, a relacionar-se com o audiovisual e apropriar-se dele; percebendo como produzem, para quem e os usos que fazem da sua produção.

A autora dialogou com os autores da cibercultura que esta pesquisa também se aproxima direta ou indiretamente, tais como: André Lemos e Nelson Pretto Inês Amaral e Henry Jenkins. Na dissertação de cunho qualitativa, a autora realizou entrevistas individuais com jovens produtores de vídeos, valendo-se de um “sistema de rede” de indicação das sociabilidades dos entrevistados para chegar a outros possíveis entrevistados para a pesquisa.

O segundo trabalho selecionado intitula-se **“A tessitura do conhecimento via Mídias Digitais e Redes Sociais: Itinerâncias de uma Pesquisa-formação multirreferencial”**. Foi produzido pela pesquisadora Rosemary dos Santos, pela UERJ e defendida em 2011. O objetivo da dissertação de mestrado foi compreender como os professores vêm utilizando as mídias digitais em rede. Para tal, realizou conversas presenciais e online durante a formação pela disciplina "Informática na Educação" do Curso de

Especialização em Educação com Aplicação da Informática, da Faculdade de Educação da UERJ. Além disso, a autora dialogou com os praticantes por meio de mídias e redes sociais na internet.

A autora dialogou com estudos das abordagens multirreferencial e dos cotidianos e com autores dos estudos da cibercultura, que coincidem com os interesses desta pesquisa, tais como Pierre Lévy, Manuel Castells, Lucia Santaella, entre outros.

O terceiro trabalho selecionado intitula-se **“Educação histórica e aprendizagem da “história difícil” em vídeos de youtube”**, e é decorrente da nossa pesquisa feita a partir da palavra-chave “ensino de história”. Foi produzido pelo pesquisador Jackes Alves de Oliveira, pela UFPR e defendida em 2016.

A finalidade do trabalho foi investigar como a aprendizagem histórica, na perspectiva de Jörn Rüsen, é mobilizada a partir de vídeos do Youtube. Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de um estudo exploratório com uma escola que o autor chamou de "escola A", e com outra que ele chamou de “escola B”; ambas com turmas de alunos do 9º ano. Por fim, aplicou um questionário à professora da turma analisada.

O quarto e último trabalho selecionado intitula-se **“Youtube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue”**. Esta pesquisa foi a que mais se aproximou no cruzamento das palavras-chave e no contexto desta dissertação. Trata-se de uma dissertação produzida pelo pesquisador Marco Polo Oliveira da Silva, pela UFMG e defendida em 2016.

O objetivo do trabalho foi compreender como as videoaulas no Youtube alteram as formas de aprendizagem dos conteúdos curriculares pela juventude ciborgue. Para isso, Silva, utilizou como metodologia elementos da netnografia; observação de três turmas de uma escola pública de Ensino Médio; entrevistas com educandos e educadores; e aplicação de questionários. O autor utilizou teóricos da cibercultura e das redes sociais, tais como Pierre Lévy, André Lemos e Manuel Castells, como também teóricos que tratam do Youtube, como Jean Burgess e Joshua Green.

Da Silva conclui a partir de seus dados que, para a maioria dos educandos investigados, as videoaulas do Youtube alteram as formas de aprender os conteúdos do currículo escolar. Apesar desta conclusão positiva, o autor ressalta que também ficou evidente, apesar de os educandos utilizarem as videoaulas do Youtube, que não há uma garantia de que a aprendizagem do conteúdo curricular será alcançada. Para ele, isso evidencia que as múltiplas possibilidades da existência juvenil criam diversas formas de aprender, podendo estar ou não vinculadas às TD. O autor reforça, no entanto que,

independente do nível de ciborguização dos educandos com as TD, as relações na escola e a forma como estes jovens educandos lidam com a informação, inauguram novas formas de aprender, integradas às TD.

Após a conclusão deste levantamento e da análise dos trabalhos, verificamos a pouquíssima existência de produções que analisem a influência do Youtube sobre o ambiente escolar. Não foram encontradas investigações que analisem as mudanças nos processos de aprendizagem de educandos em um tempo que estes vivem imersos no ciberespaço, seja em busca de entretenimento, ou à procura de novas formas de aprendizado *online*. Também foi possível identificar a ausência de estudos que investiguem os impactos de conteúdos de história do Youtube nas práticas docentes de professores de história.

Dessa maneira, esperamos poder abrir um caminho para compreensão, a partir do relatado de professores de história do ensino médio, sobre os impactos nas práticas docentes destes profissionais que cotidianamente interagem com educandos consumidores de conteúdos de história no Youtube. Neste sentido, a utilização do quadro teórico da TAR pode trazer avanços na visualização das associações não hierárquicas entre os atores humanos e não-humanos, emergidos das controvérsias no relato dos professores.

3.3 SCIELO

Outra etapa de busca pelos trabalhos foi feita na base de periódicos da Scielo. Nesta base, não foi possível ajustar a pesquisa com a "Área de Pesquisa" "Educação", somente por trabalhos na língua portuguesa. A primeira palavra-chave utilizada foi "ensino de história". Foram encontrados 92 resultados. O segundo passo na busca foi realizado em torno da palavra-chave "cibercultura", e obtivemos 49 resultados. Na terceira etapa, foi utilizada a palavra-chave "redes sociais digitais", e obtivemos 4 resultados. Com a quarta palavra-chave "youtube" obtivemos 30 resultados. A última e quinta palavra foi "teoria ator-rede", e obtivemos 38 resultados.

Na etapa seguinte realizamos uma busca cruzando as palavras-chave para tentar aproximar as produções já realizadas do nosso objetivo de pesquisa.

Quadro 5 – Busca sistemática – SciELO (em números)

Palavra-chave	Base de dados da SciELO	Tipo de publicação
Ensino de História AND Cibercultura	0	Sem resultados

Ensino de História AND Redes Sociais Digitais	0	Sem resultados
Ensino de História AND Youtube	0	Sem resultados
Ensino de História AND TAR	0	Sem resultados
Cibercultura AND Redes Sociais Digitais	0	Sem resultados
Cibercultura AND Youtube	1	1 Artigo
Cibercultura AND Teoria Ator-Rede	2	2 Artigos
Redes Sociais Digitais AND Youtube	0	Sem resultados
Redes Sociais Digitais AND Teoria Ator-Rede	0	Sem resultados

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Quadro 6 – Busca sistemática – SciELO (detalhes)

SILVA, Sivaldo Pereira da; MUNDIM, Pedro Santos. Mediações no YouTube e o caso ‘Ocupação do Complexo do Alemão’ : características e dinâmica de uso. Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun., São Paulo, v. 38, n. 1, p. 231-253, jun. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442015000100231&lng=pt&nrm=iso >. Acessado em 05 out. 2018.
RIFIOTIS, Theophilos. Etnografia no ciberespaço como “repopoamento” e explicação . Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v.31, n. 90, p.85-98, fev. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092016000100085&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 05 out. 2018.
BALBI, Thiago Machado. Para politizar o mundo das coisas . Galáxia (São Paulo), São Paulo, v. 14, n. 28, p. 292-297, dez. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532014000200025&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 05 out. 2018.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Conforme mencionado anteriormente, depois de finalizada a busca pelos trabalhos na base Scielo constatou-se que os trabalhos levantados não possuíam relevância para o tema aqui pesquisado, e, portanto, nenhum trabalho foi analisado.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação em Ciências Humanas - assim como nas demais áreas do conhecimento e do saber - exige requisitos que estejam pautados na sistematização e no rigor. Ademais, é esperado que as ferramentas selecionadas sejam adequadas ao objetivo do estudo. A busca por um modelo ou paradigma de investigação²⁷ tem como ideia central “unificar e legitimar a investigação tanto nos aspectos conceituais como nos aspectos metodológicos” (COUTINHO, 2013, p. 10).

Esta pesquisa pauta-se na análise de entrevistas para descrever as práticas dos professores de história diante das controvérsias que emergem da interação entre educandos e a plataforma *online* Youtube. Portanto, a problemática levantada nesta pesquisa exige a adoção de ferramentas de investigação da pesquisa qualitativa, uma vez que o potencial desta abordagem indica que ela permitirá um tipo de leitura do contexto em questão: os reflexos da cibercultura e das redes sociais nas práticas docentes de professores de história.

Os métodos empregados pela pesquisa qualitativa possuem o intuito de observar o contexto e, na medida do possível, estabelecer uma relação empática com o objeto de estudo. Além da observação, a obtenção de dados no contexto no objeto de estudo é importante para a análise e o cruzamento de informações.

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, 1996, p.1).

Neste sentido, esta pesquisa orienta-se pelo cuidado em que o sociólogo britânico Paul Thompson nos diz sobre a cautela que deve existir com relação ao significado social das fontes da pesquisa, pois, segundo ele, “todos estão sujeitos a pressões sociais do contexto em que são obtidos [...]”, e portanto, “o que chega até nós”, pesquisadores, “é o significado social” (THOMPSON, 2002, p. 145).

O alerta de Thompson contribui para refletirmos sobre o procedimento de escolha dos sujeitos da nossa pesquisa. Se cada sujeito expressa posições pessoais, as informações coletadas estão intimamente ligadas às percepções individuais de cada um, que por sua vez

²⁷ Trago ao texto o conceito de paradigma descrito por Coutinho (2013), onde este termo é entendido como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceitas por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico.” (COUTINHO, 2013, p. 9).

são dotadas de significados produzidos pelo contexto em torno deste sujeito. Considerando-se que os dados coletados naturalmente estão marcados pelas percepções individuais, é necessária uma forma de coleta de dados que produza a multiplicidade adequada para a pesquisa científica. Múltiplas narrativas neste contexto são essenciais e contribuem para a análise dos dados, uma vez que procuramos as controvérsias acerca do tema.

Diante deste desafio, utilizamos a técnica de pesquisa chamada *Snowball* (bola de neve) (GOODMAN, 1961). Esta técnica metodológica chegou até nós por meio da pesquisa de mestrado realizada em 2016 por Valdeci Reis²⁸. A leitura do trabalho de Reis revelou o potencial da técnica para identificarmos os sujeitos os quais iríamos coletar os dados para esta pesquisa. Reis desenvolveu uma pesquisa qualitativa e se apropriou da metodologia “bola de neve” para acessar jovens professores que utilizam as tecnologias digitais em sala de aula.

A técnica “bola de neve” produz a amostragem em onda, e o processo inicial ocorre a partir de uma semente; também considerada como o princípio de tudo, ou melhor, um gérmen. Em outras palavras, é necessário identificar um caso emblemático e/ou que guarde as características ideais do objeto da pesquisa, para, a partir deste, chegar a outros indivíduos que compartilhem perfil semelhante de importância para a pesquisa.

Outra pesquisadora que desenvolveu sua investigação usando a técnica metodológica *Snowball* foi Daniela Frida Drelich Valentim em seu Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Valentim (2012) apropriou-se da metodologia “bola de neve” para chegar a uma população não usual: egressos negros cotistas da UERJ. O objetivo geral da pesquisa foi

conhecer e analisar a compreensão pessoal da trajetória universitária de ex-alunos autodeclarados negros que acessaram vagas universitárias na UERJ na condição de alunos beneficiados pelas ações afirmativas, modalidade cotas, e que chegaram à formatura (VALENTIM, 2012, p. 5).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foi imprescindível que os dados fossem coletados diretamente com os sujeitos. Valentim passou por muitas dificuldades para acessar seus sujeitos. Inicialmente, a própria universidade, por questões administrativas e éticas, negou-se a fornecer informações pessoais dos egressos cotistas. Propostas de contato via cartas e e-mails intermediados pela universidade - pois a instituição possui os dados pessoais dos acadêmicos - foram descartados pela UERJ, alegando falta de orçamento e

²⁸ Para saber mais sobre o trabalho de Valdeci Reis, consulte a dissertação na íntegra disponível no link: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/valdeci_reis___dissertacao.pdf>. Acesso em: 13 jun 2018.

indisponibilidade de funcionários para ajudar Valentim²⁹. Segundo a pesquisadora, a opção pela *Snowball* foi a solução para alcançar seus sujeitos, uma vez que a metodologia trata de “indicação de informantes, amplamente empregada em pesquisas de diferentes campos de conhecimento, especialmente, quando os indivíduos que se quer acessar são difíceis de encontrar, ausentes, sub-representados ou inviabilizados” (VALENTIM, 2012, p. 37). A pesquisadora valeu-se de ondas de indicações para ampliar sua rede de contatos de egressos negros cotistas. À medida que ela teve acesso aos primeiros sujeitos, utilizou as próprias indicações de amigos e pessoas próximas aos primeiros para compor as demais ondas, obtendo assim, amostra significativa que permitisse colher as fontes necessárias à pesquisa.

Partindo do pressuposto de que ensinar na contemporaneidade requer maior diálogo com a autonomia de sujeitos imersos na *web*, assumimos nesta pesquisa o compromisso de contatamos professores (as) que desenvolvem em sala de aula, práticas docentes que considerem a comunicação para além dos limites do currículo e do espaço físico escolar. Os sujeitos analisados – professores do ensino médio – configuram perfil aparentemente acessível, não podendo ser comparados, por exemplo, à inviabilização posta aos sujeitos de Valentim (2012).

Nesta pesquisa definimos a necessidade do seguinte perfil de sujeitos: professores (as) de história do ensino médio que lecionassem para educandos ambientados com o ciberespaço e, mais do que isso, que apresentassem indícios de ações educativas que dialogassem com o ciberespaço em suas práticas docentes. Mais do que isso, buscamos sujeitos que não desenvolvessem práticas docentes de resistência à interação dos estudantes com o ciberespaço. Isto é, diante da reconhecida realidade de um sistema de ensino normalmente engessado por parâmetros curriculares e por padrões de ensino e avaliações, buscamos por docentes que lançassem olhares e práticas sobre o desafio de ensinar na era da cibercultura.

Diante do desafio inerente à pesquisa acadêmica, deparamo-nos com a seguinte questão: como chegar aos sujeitos que produzirão a primeira onda de indicações proposta pelo método “bola de neve”? Encontramos a solução em minha lista de contatos. Por ser graduado em história e ser professor no ensino privado de Florianópolis, utilizei uma lista de contatos de profissionais da área. Informei breve texto explicando a pesquisa e lancei algumas perguntas diretas, tais como: Professor de história, educandos costumam apresentar em sala de aula temas da área que aprenderam por meio da internet? Quer contribuir com um relato

²⁹ Para uma leitura mais detalhada sobre todos os obstáculos que dificultaram o acesso aos sujeitos da pesquisa de Valentim (2012), consulte a tese completa disponível nas referências deste projeto.

sobre este assunto? Neste movimento foi construída a semente da amostra populacional, isto é, chegamos às pessoas com características da população-alvo para este estudo.

Tomando por base a análise de Dewes (2013) sobre Goodman (1961), orientamo-nos pelo cuidado de que a amostragem em “bola de neve” pressupõe uma conexão entre os membros da população, ou seja, pessoas da semente da amostra devem ser capazes de identificar outras pessoas com características semelhantes. Foi solicitada indicação de entrevistados (as) levando em conta o compartilhamento de experiências que ocorrem nos momentos privados, como momentos de lazer e não formais; ou mesmo no convívio diário na sala de professores. Situações de convivência são instantes em que se revelam, principalmente, confissões profissionais. Somente quem já frequentou uma sala de professores sabe o potencial de decompressão que este ambiente exerce na vida do corpo docente. Conhecendo esta realidade por meio de experiência própria, a indicação de colegas de profissão com vivências que poderiam contribuir para este tema de pesquisa nos pareceu ter grande potencial. Este movimento forneceu o tom³⁰ da população estudada.

As respostas dos contatados nos possibilitaram selecionar as sementes que formam o processo inicial da pesquisa. Durante a construção do texto de qualificação desta pesquisa, um dos debates demandados esteve relacionado quanto à quantidade de sementes para a geração das ondas. Levando em consideração as realidades distintas existentes entre os ensinos público e privado, foram selecionadas duas sementes para este estudo, sendo cada uma delas inserida em realidades sociais distintas: professores de escolas públicas e de escolas privadas. O ensino público e o privado no Brasil estão muito distantes; diferem na estrutura física do espaço escolar, no método de ensino-aprendizagem, no projeto político pedagógico, na disponibilidade de recursos digitais e, sobretudo, na qualidade do ensino. A divulgação das notas no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de mais de um milhão de estudantes em 2016, por exemplo, reforçaram a discrepância quase tradicional no rendimento escolar entre escolas públicas e particulares³¹. Este potencial de peculiaridades das duas realidades de

³⁰ Observamos a partir das indicações entre os professores que, somente em uma situação, foi gerada uma onda com indicação de uma professora de história. Isto é, de modo geral, as recomendações de casos semelhantes ocorreram dentro de um contexto de gênero específico, no caso, predominantemente masculino; sem interferência ou solicitação por parte dos pesquisadores de que fossem indicados também professoras de história. Tal fator pode ser revelador de uma realidade profissional onde há predominância do exercício de profissionais do sexo masculino, como também pode sugerir outros muitos aspectos de gênero que não serão analisados nesta pesquisa. Uma reflexão sobre esta limitação será melhor delineada nas conclusões deste trabalho.

³¹ Nos resultados divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), autarquia federal ligada ao MEC (Ministério da Educação), das cem melhores notas obtidas na prova do ENEM apenas três eram de escolas públicas; e todas elas da rede federal. Constatou-se também que, nove em cada dez das escolas públicas ficaram abaixo da média nacional. Análise disponível em <

ensino interessara imensamente à pesquisa, e decidiu-se gerar uma onda zero a partir de um professor atuante em escola pública e outro em escola particular. Não se trata aqui de um estudo comparativo entre os mundos escolares público e particular, mas sim de uma descrição que permita compreender os resultados nas duas realidades de ensino.

Sobre a formação da onda zero, Dewes (2013) descreve da seguinte maneira:

- Inicia-se o processo pedindo a cada semente que indique o contato de n outros indivíduos que eles consideram ser membros da população-alvo.
- A *onda um* é formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da *onda zero* que fazem parte da população-alvo e que não fazem parte da *onda zero*.
- A *onda dois* é formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da *onda um* que fazem parte da população-alvo e que não fazem parte da *onda zero* nem da *onda um*.
- O processo segue até que o tamanho de amostra desejado seja alcançado ou então quando uma nova onda não produza um determinado número de contatos novos (DEWES, 2013, p. 11).

Dewes (2013) alerta para o desafio no processo de indicação de novos contatos para a pesquisa, onde, dependendo do "informante", a indicação de novas pessoas pode ser pequena. Entretanto, é possível superar essa limitação caso o "informante" de dentro do grupo possua uma boa quantidade de contatos. Quanto mais contatos, maior a amostragem.

No caso dos professores, a quantidade de informantes foi razoavelmente contornada com facilidade, uma vez que professores do ensino privado comumente passam por diversas escolas durante o exercício da profissão, pois compõem a carga horária dividindo-se em poucas aulas por escolas distintas. Já os professores do ensino público trabalham em uma dinâmica mais centralizada, construindo a maior parte da carga horária em uma única escola. O pré-condicionamento a trabalharem em uma única escola é consequência de uma política – Admissão de professores em Caráter Temporário (ACT)³² – que trata da forma de contratação de professores temporários no estado de Santa Catarina. De acordo com a legislação atual do estado quanto à contratação de professores em caráter temporário, os profissionais docentes que ocupam vagas ociosas ou que cobrem licenças dos professores efetivos devem exercê-lo contratualmente por um ano ou por períodos menores nas escolas. A cada ano, professores e professoras são levados a realizar novo processo seletivo e nova escolha de vagas em unidades escolares da região em que residem. Essa política faz com que eles atuem em

<https://jornal.usp.br/atualidades/resultados-do-enem-aprofundam-diferencas-entre-escolas-publicas-e-privadas-diz-especialista/> > Acesso em: 19 mai 2019.

³² Para maiores detalhes sobre o regime de contratação de professores temporários, consultar a Lei Ordinária nº 16861, de 28 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-16861-2015-santa-catarina-disciplina-a-admissao-de-pessoal-por-prazo-determinado-no-ambito-do-magisterio-publico-estadual-para-atender-a-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico-sob-regime-administrativo-especial-nos-termos-do-inciso-ix-do-art-37-da-constituicao-da-republica>. Acesso em: 13 mai. 2019.

diferentes escolas em curtos períodos de tempo, propiciando, conseqüentemente, contato com diversos colegas de profissão. Desse modo, a realidade do mercado de trabalho dos professores do ensino básico da grande Florianópolis, seja no seguimento privado ou no público, coadunou com o método “bola de neve”. Diversidade de contatos e a possibilidade de indicação de colegas que tenham vivenciado os reflexos da cibercultura nas aulas de história, era o que nos interessava nesta etapa.

Como instrumento de coleta de dados optamos pela realização de entrevistas com os professores, produzindo assim, fontes orais. A produção de fontes orais pode assumir diferentes perspectivas nas áreas de pesquisa científica. Esta fonte faz parte do arcabouço de métodos qualitativos, e tem a intenção de produzir relações em combinação ou justaposição com outras fontes. A fonte oral enquanto método de pesquisa trata da produção de entrevistas gravadas com sujeitos que indiquem relevância para a pesquisa. Estes sujeitos podem testemunhar acontecimentos, indagações pessoais, características individuais ou de grupos, ou ainda, escolhas metodológicas adotadas para o ensino de história. Nesta pesquisa, os sujeitos analisados são os professores de história do ensino médio. Seus relatos obtidos por meio da entrevista foram transcritos, analisados, confrontados e questionados. Lüdke e André (1986) indicam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista revela-se como um instrumento fundamental para acessar a experiência vivida por professores que cotidianamente lidam com os reflexos do cibercultura nas salas de aula. Geralmente, são sujeitos ativos em suas redes sociais virtuais ao mesmo tempo em que exercem o elo entre a vivacidade da web 3.0 e o conhecimento curricular: científico, pré-fixado, impresso e quase imóvel. Atuam nas redes como emissores; e ainda assim são intermediários e receptores daquilo que vem do ciberespaço. O intuito foi: trazer à tona singularidades da individualidade dos entrevistados; identificar convergências e dissonâncias, práticas docentes que conciliam semelhanças, ruídos e dicotomias.

Conforme foi possível observar, o caminhar metodológico privilegiou o contato e a experiência com o objeto de estudo. Dessa maneira, as entrevistas realizadas exigiram inspiração em certas “pistas”, em um roteiro de entrevistas flexível, organizado para

estabelecer uma “conversa” com os professores indicados. O roteiro de entrevistas foi organizado em cinco eixos temáticos: 1. Apresentação pessoal: área de formação, grau de instrução, tempo de docência, visão pessoal sobre a educação; 2. Percepção sobre a cibercultura e o mundo hiperconectado; 3. Ensino de história nos dias de hoje; 4. Os estudantes e o Youtube. Cada eixo foi subdividido em perguntas menores que serviram de orientação para a conversa (Apêndice A).

Esta prática metodológica priorizou o acompanhamento do processo de entrevistar mais do que a coleta de informações; observando o coletivo de forças e o plano onde os processos se realizaram (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015). A busca por essas práticas de pesquisa ocorreu por um desejo particular nosso em considerar o não dito e àquilo que pudesse ser expresso nos gestos, nas pausas, na entonação e até no silêncio dos entrevistados. Neste tipo de experiência em como entrevistar, não se visa unicamente

[...] à informação, isto é, ao conteúdo do dito, e sim ao acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência, e não como representação (CALIMAN; SADE; TEDESCO, 2015, p. 97).

Buscamos na prática da entrevista um afastamento das perguntas que dessem a impressão ao entrevistado de que se esperava uma resposta certa e adequada à pesquisa. O objetivo foi nos distanciarmos de questionamentos que reproduzissem um tom de inquirição. O método proposto sugere que

[...] a entrevista não fomente respostas a questões preestabelecidas, mas a movimentação e coletivização das questões investigadas e que envolva criação de novos sentidos e ideias, ao produzir diferenciações, traçando novas linhas de conversa, promovendo agenciamentos com outros coletivos. Vale construir questões, avivando-as com outras vozes, fazê-las proliferar e diferir de si (CALIMAN; SADE; TEDESCO, 2015, p. 114).

Buscou-se, portanto, por uma entrevista aberta às variações e as multiplicidades ao mesmo passo em que nos afastamos de caminhos totalizantes e de palavras de ordem ao entrevistar.

Considerando estes desafios, optamos por uma entrevista sugerida pela etnografia de Minayo (2014). A escolha pela entrevista semiestruturada sugerida por Minayo revela certa convergência entre este e a essência da proposta de entrevista descrita nos parágrafos anteriores. Isto vem à tona quando Minayo (2014) diz que a entrevista semiestruturada "combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer

sobre o tema em questão sem se prender à indagação" (p. 261). Isto é, seguindo a trilha sugerida pela autora, foi possível construir um roteiro de entrevistas que desse validação metodológica e científica enquanto outras escolhas possibilitaram também a execução de uma entrevista aberta. Acreditamos que, com as fontes orais é possível responder questões que concernem à cibercultura e as implicações nas práticas docentes, promovendo assim uma circulação entre o conteúdo histórico veiculado nas redes sociais e os conteúdos curriculares prescritos nos documentos oficiais.

Entrevistei doze professores de história. Nove entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas por gravador eletrônico; e três à distância via chamada de vídeo por aplicativo de celular e gravadas por meio do programa *Camtasia Studio*³³. Quanto aos locais de realização das entrevistas presenciais, a maior parte foi feita nas escolas em que os professores trabalham, duas em um estabelecimento comercial (Coffee Shop) e uma na casa do entrevistado. Levando em conta a amostragem de outros trabalhos que se valeram do método bola de neve e também da minha impressão acerca do material produzido até ali, estive convicto de que atingira um limite das variações com esta quantidade de depoimentos.

Para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, valemo-nos da técnica de análise de conteúdo proposta pela professora de Psicologia na Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2004). Enquanto método, a proposição de Bardin (2004) articula um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

Segundo Bardin (2004), as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de quatro fases. São elas: "1) organização da análise; 2) codificação; 3) categorização; e 4) tratamento dos resultados, inferências e a interpretação dos resultados. Analisamos o conteúdo das respostas dadas na etapa da entrevista (coleta de dados), e então, identificamos as categorias manifestas nas falas dos entrevistados, conforme a sistematização disponível no Apêndice C.

Ressalta-se que esta pesquisa é um subprojeto vinculado a outro mais amplo desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Educação e Cibercultura"³⁴. O projeto é intitulado

³³ Este é um software de captura, gravação e edição de vídeos para *Windows* e *Mac*, que permite gravar a voz e até mesmo a imagem da *webcam* do entrevistado. Techtudo. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/11/como-gravar-video-da-tela-do-pc-com-audio-ambiente-no-camtasia.html>>. Acesso em: 01 out. 2018.

³⁴ Formado em 2005, o grupo de Pesquisa "Educação e Cibercultura" é coordenado pela Prof^a. Dra. Martha Kaschny Borges, e vinculado à linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia do Programa de Pós-

"Educação e cibercultura: o entre lugar das políticas, das práticas educativas, das tecnologias digitais e dos actantes das redes sociotécnicas", coordenado pela Prof^a Dra. Martha Kaschny Borges. A aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UDESC³⁵ deu-se em outubro de 2017 por meio do parecer número **2.313.10**.

5 DO YOUTUBE À ESCOLA: PRÁTICAS DOCENTES EM CONTROVÉRSIA.

A fase de exploração do material coletado nas entrevistas produziu categorias de análise no sentido proposto por Bardin (2004). Trechos de unidades de significados puderam ser visualizados no corpo do material bruto das entrevistas, em grande parte, espontaneamente e graças aos rumos sugeridos pelo roteiro de entrevista. As categorias evidenciadas sugerem o próprio caminhar da conversa realizada com os professores participantes da pesquisa, e, ao mesmo tempo, surgem na franqueza da conversa e revelam percepções em comum e práticas semelhantes. O material das mensagens foi analisado e agrupado de acordo com características comuns de seus conteúdos, o que possibilitou a formulação das seguintes categorias analíticas: conteúdos contestados: práticas tradicionais tensionadas; conteúdos de história em disputa; novas associações: práticas docentes se transformam.

A metodologia “bola de neve” permitiu à pesquisa que se chegasse a doze entrevistados, sendo geradas três ondas de indicações com professores do ensino privado e mais três com professores do ensino público. Depois de realizadas as entrevistas com os doze, buscou-se a seleção das falas mais relevantes, com sintomas latentes, dotadas de carga contributiva para a pesquisa. O agrupamento de temas presentes nas entrevistas bem como a exclusão de repetições e/ou fugas que não contribuíram para a análise das controvérsias, sugeriram a escolha das nove entrevistas mais reveladoras de tensões. O oferecimento de detalhes por meio das falas e a necessidade de agrupar por categorias mais evidenciadas foram decisivas para a escolha das nove entrevistas. Estes fatores demonstraram que não seria mais necessária uma nova “onda” de indicações de professores a entrevistar.

Graduação da UDESC. Espelho do grupo no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0500088587763773>>. Acesso em 01 setembro 2018.

³⁵ O Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/UDESC, é um órgão vinculado diretamente ao Gabinete do Reitor, e devidamente credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, em conformidade à Resolução 466/2012/CNS/MS. Para maiores informações, consultar: < <https://www.udesc.br/comitedeeticaepesquisacomsereshumanos>>. Acesso em 01 setembro 2018.

Aos entrevistados foram atribuídos nomes fictícios com iniciais que respeitaram a ordem alfabética, tendo como critério a data de realização da entrevista. A seguir, os nomes atribuídos aos professores com experiência predominante no ensino particular:

Quadro 7 – Professores que trabalham em escolas particulares

Alex
Bruno
Caio
Douglas
Eduardo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Inicialmente apresentamos brevemente o perfil de cada professor.

Alex tem trinta e um anos de idade e é professor de história há oito anos. Trabalhou por dois anos no ensino público, ainda no início da carreira, e os demais anos no ensino privado. Atualmente trabalha em duas grandes redes de escolas particulares, lecionando em Florianópolis, São José, Blumenau e Balneário Camboriú. É formado pela UFSC e possui pós-graduação (*lato sensu*) em Educação Jesuíta.

Bruno tem quarenta e quatro anos de idade e é professor há quase vinte anos. Formou-se no Paraná pela UFPR, cursou disciplinas do mestrado na UFSC, mas acabou não concluindo em função do pouco tempo disponível na ocasião, uma vez que lecionava e ao mesmo tempo era músico em bares de Florianópolis, como forma de complemento da renda. Trabalha há muitos anos no ensino privado em Florianópolis e, atualmente, atua exclusivamente em uma rede de escolas particulares na mesma cidade. Seu público discente é majoritariamente de estudantes do ensino médio e cursinho pré-vestibular.

Caio tem trinta e oito anos de idade e é formado em história pela UDESC. Começou a lecionar em cursinhos pré-vestibulares antes mesmo de formado. Trabalha há onze anos na educação, majoritariamente no ensino particular. Antes de cursar história, chegou a cursar três anos de física na UFPR, mas não concluiu. Independente da área onde concluísse a licenciatura, sua vontade sempre foi a de ser professor.

Douglas tem trinta e quatro anos de idade e é formado em história pela UDESC. Começou a carreira como professor em 2005, um ano após o início da graduação. Lecionou em cursinhos pré-vestibulares comunitários e em escolas particulares, somando, hoje, quinze

anos de profissão. Douglas cogitou fazer mestrado na área de história, mas por causa da rotina como professor, acabou deixando este plano de lado.

Eduardo tem cinquenta e quatro anos e é professor há trinta e dois anos. Formou-se em história pela UFSC, em 1989. Trabalhou durante um tempo como professor no ensino público, mas acabou pedindo exoneração e optando pelo ensino privado em função de melhores condições salariais. Atua há muito tempo no ensino médio, em cursos pré-vestibulares e em cursos voltados para concursos. Fez mestrado em história, e em função disso, chegou a lecionar, mesmo que brevemente, na FURB e na UDESC.

Os professores que lecionam majoritariamente em escolas públicas trabalham em regime ACT no estado de Santa Catarina e/ou na prefeitura de Florianópolis. Apenas um deles é admitido efetivo da rede estadual de educação, conforme veremos a seguir. O quadro de nomes fictícios ficou da seguinte maneira:

Quadro 8 – Professores que trabalham em escolas públicas

Arthur
Bernardo
Cícero
Dante

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Arthur tem vinte e nove anos e atua há quatro anos como professor; todos estes anos dedicados ao ensino público. Formou-se pela UDESC em história, possui mestrado na mesma área pela UFRGS. Nos últimos anos trabalhou principalmente com turmas do ensino médio, em escolas estaduais, mas iniciou sua carreira docente trabalhando para o município de Florianópolis, isto é, lecionando para os anos do fundamental II.

Bernardo é formado em história pela UFSC e tem vinte e oito anos de idade. Atuou exclusivamente na rede pública de ensino desde o início da carreira como professor, tendo completado recentemente quatro anos de atuação na docência. Atualmente conclui mestrado em história pela mesma universidade onde foi graduado, e leciona história para os anos do ensino médio em uma escola estadual da Região Metropolitana de Florianópolis³⁶.

³⁶ É uma região metropolitana brasileira atualizada pela lei complementar estadual nº 495 de 2010, Santa Catarina. Constitui-se por municípios conurbados e demais do entorno. O núcleo metropolitano compõe-se pelos municípios: Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu, Santa Amara da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Águas Mornas e São Pedro de Alcântara. Além destes municípios somam-se outras 13 cidades na área de expansão, totalizando uma população de mais de um milhão de habitantes. Maiores informações em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2010/000495-010-0-2010-001.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

Cícero tem trinta e dois anos e é graduado em história pela UFSC. Possui mestrado em história pela mesma instituição. Seu doutorado, também na área de história, foi realizado pela UDESC, tendo concluído no primeiro semestre de 2019. Trabalha como professor tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Na rede pública, Cícero trabalha há seis anos, tendo começado como ACT e hoje integrando o quadro de professores efetivos da rede estadual de ensino.

Dante tem vinte e oito anos e leciona há dois anos e meio. Formado em história pela UFSC, está concluindo o mestrado na mesma área e pela mesma universidade. Até hoje, trabalhou apenas no ensino público, tendo intercalado períodos de experiência no fundamental I e ensino médio. Atualmente, toda a sua carga horária está dedicada ao ensino médio de uma escola estadual da Região Metropolitana de Florianópolis. Dos professores entrevistados, é o professor com menor tempo de experiência docente, o que não malogrou que pudesse dar importantes contribuições com seu relato.

Na etapa de codificação³⁷ (BARDIN, 2004), a leitura sistemática das transcrições foi fundamental para identificar e organizar as mensagens de acordo com as similaridades. Neste ponto, a análise do material foi realizada na sua integralidade, cruzando-se as nove entrevistas selecionadas, independente das características de origem dos entrevistados. Professores do ensino público e privado compõem as categorias criadas por suas falas, misturam-se em um propósito cujo foco são os fenômenos em sala de aula fomentados pelo contato dos estudantes com vídeo-aulas de história do Youtube. Compor as categorias com práticas desenvolvidas em realidades escolares tão peculiares como os sistemas de ensino público e privado, visa uma busca da pesquisa por elementos diversificados e plurais. Portanto, no decorrer da análise, a descrição das controvérsias considera o fenômeno social em torno da influência das TD no ambiente escolar.

5.1 CONTEÚDOS CONTESTADOS: PRÁTICAS TRADICIONAIS TENSIONADAS

Eles [alunos] veem os canais e acabam, muitas vezes, confrontando o que eles veem lá nos canais com o conhecimento que a gente tem em sala de aula. Então eu acho que o Youtube ele é uma ferramenta importante, porém, hoje, o que tem repercussão é o achismo, é o cara que fala um monte de besteira, sem formação, sem essa visão histórica, né. E a gente tem muito aluno que acompanha [canais de Youtube] (Alex).

³⁷ Bardin diz que “tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (BARDIN, 2004, p. 97).

A primeira categoria analisa contornos nas falas de professores que evidenciam relatos sobre estudantes que, durante as aulas, contestam o conteúdo ministrado, que confrontam e questionam a explicação do professor. Oposições ao conteúdo são realizadas nas oportunidades em que estudantes trazem conhecimentos prévios sobre o assunto, independentes de serem científicos ou não. Abordagens tradicionais de ensino, normalmente prezam pela padronização e sistematização dos processos de ensino-aprendizagem, de modo que a rotina e a contemplação do conhecimento como uma estrutura abstrata e em estado acabado guiam os caminhos para alcançar a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações (MIZUKAMI, 1986). Mizukami diz em sua obra que trata sobre as abordagens do processo de ensino, que “a didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino.” (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

Os relatos de alguns professores sugerem que os limites da postura tradicional em sala de aula são constantemente tensionados. Coisas cotidianas nas salas de aula revelam impugnações do estudante com o professor que desestabilizam o modelo tradicional, exigindo novas abordagens na relação professor-aluno e no diálogo com temas extraclasse. Vejamos a fala de Alex citada no início desta categoria. A realidade de Alex se insere no contexto das escolas particulares de Florianópolis (SC), onde o acesso às TD e à internet é amplo, se não, – segundo observação empírica de alguns professores entrevistados – total. Alex chama a atenção para o fato de que ocorrem antagonismos entre temas que estudantes acompanham no Youtube e conteúdos escolares. Segundo este professor, o Youtube é uma importante ferramenta ao mesmo tempo em que ajuda a propagar “achismos” que chegam em sala de aula, ora como curiosidade estudantil em checar a veracidade com o professor, ora como conteúdo que o estudante acredite ter credibilidade. Outro docente entrevistado relata:

A gente percebe hoje em dia que uma quantidade de alunos que tem uma informação bem distorcida, até mesmo preconceituosa de diversas situações. Então isso traz um pouco de estresse na atualidade. [...] Não estou querendo discriminar todos [youtubers], até porque tem gente que tem um trabalho sério, um trabalho que tem uma fidelidade científica, mas tem muitos que procuram deturpar, principalmente fazendo uma análise bem superficial, até primária, ou até mesmo simplória sobre a nossa realidade histórica (Eduardo).

O trecho expressa a preocupação evidente do professor com relação às informações de má qualidade que estudantes trazem para a vivência em sala de aula, a ponto de o professor relatar certo estresse em lidar com tal situação. O desconforto narrado por Eduardo se insere,

novamente, assim como no caso de Alex, no cenário em que aprendizados de conteúdos de canais do Youtube têm causado controvérsia com o conteúdo curricular da sala de aula.

Reproduzidos livremente pelo Youtube e compartilhados por usuários, as informações desta plataforma são um recurso de empoderamento de estudantes, que ao se apropriarem de narrativas de vídeos assistidos, agem em sala de aula, questionam, debatem com colegas e professores; forçando o paradigma de ensino-aprendizagem a um modo em que modelos tradicionais são colocados em xeque. Segundo a TAR, temos na controvérsia “o momento ideal para revelar a circulação da agência, a mediação, as traduções entre actantes, a constituição de intermediários, as relações de força, os embates antes de suas estabilizações como caixas-pretas” (LEMOS, 2013, p. 106). Neste sentido, a história contestada em sala de aula evidencia a associação de professores, estudantes, algoritmos da plataforma e TD; em busca de negociações, debatendo interpretações de temas ensinados pelo currículo escolar e que encontram outras versões para além da sala de aula.

É sabido que essa “informação bem distorcida” relatada por Eduardo pode ter tido origens em diferentes âmbitos, não estando estritamente ligadas ao Youtube, mas trata-se da opinião do professor que, por suas observações cotidianas, pela experiência docente e, muitas vezes, por ser uma pessoa ativa na internet; mesmo sem a confirmação do estudante em se tratar de algo apreciado pela plataforma, conclui sobre a origem daquilo que o estudante relata. Ao descrever sobre a organização cultural do Youtube, Jenkins (2009) observa que a plataforma, enquanto um site criado para a produção e distribuição de conteúdo alternativo que rompe com as operações das mídias comerciais tradicionais, relaciona-se com outras redes sociais. Ou melhor, seu conteúdo espalha-se por outras plataformas, ao modo que Jenkins descreve o Youtube como “mídia espalhável” (JENKINS, 2009, p. 349). Em outras palavras, o Youtube é capaz de interagir com outras redes sociais uma vez que permite que usuários copiem a URL³⁸ e vinculem os vídeos em outras plataformas, disponibilizando *links* compartilhados em sites, blogs, ou mesmo enviando por endereço eletrônico (BARROS; BISPO, 2016).

Quando questionado sobre suas práticas ao lidar com o conhecimento prévio dos estudantes sobre um determinado assunto, o professor Bruno diz desenvolver uma prática mais centrada em lecionar para as gerações atuais:

Eu peço que os alunos discordem de mim, na minha sala tem liberdade de expressão, de diálogo. Nós temos a capacidade de debater e nós todos temos o compromisso de

³⁸ Em inglês significa *Uniform Resource Locator*, e em português significa “Localizador Padrão de Recursos”.

buscar uma aproximação da verdade, então eu peço que me provem que eu estou errado. Nas redes sociais este compromisso não existe, pois quanto mais mentiroso você for, mais dinheiro você ganha (Bruno).

Segundo narra Bruno, o hábito de solicitar a discordância é feito no intuito de: aproximar os conhecimentos prévios dos estudantes; investigar se há conhecimentos antagônicos ou conflitantes com o conteúdo curricular; e por fim, mostrar ao estudante que é possível debater temas com o professor e encontrar pontos de convergência e divergências, sempre tendo como finalidade a aproximação da verdade ou de abordagens consensuais dentro das Ciências Humanas. Há, neste sentido, uma interação do professor que considera o diálogo com o estado do conhecimento do estudante, buscando o processo de ensino-aprendizagem por meio da interação das interpretações. Para Piaget

O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores (PIAGET, 1978, p. 6 *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 64).

Agindo por meio do diálogo com o estudante, professor Bruno constrói a mediação que auxilia na aprendizagem, permitindo que o estudante faça uma abstração reflexiva, compreendendo as relações e as combinações próprias da aquisição de conhecimento, se reorganizando mentalmente com os estímulos dados pelo meio em que vive (MIZUKAMI, 1986).

Desafios como os narrados por Bruno se inserem no contexto em que Lévy (2010) chama de “aprendizagem coletiva”, ou melhor dizendo, face à mudança em que o professor não ocupa mais a posição de difusor do conhecimento,

Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc (LÉVY, 2010, p. 173).

Ao descrever sua reação que busca o estímulo pela interação com os estudantes, professor Bruno enfatiza a importância da sala de aula como um ambiente aberto à contestação e à discordância, uma vez que, tanto professores quanto estudantes, neste ambiente, agem pela aproximação com a verdade; diferentemente do que ocorre na internet.

Há algum tempo, o modo de operação do Youtube tem sido alvo de inúmeras críticas pelo mundo. Observadores e estudiosos sobre o assunto vêm alertando sobre a perigosa fórmula do algoritmo da plataforma. Eles alertam para o fato de que a lógica tem conduzido usuários a conteúdos de visões extremas, propagadoras de ódio, intolerantes, conspiratórias, e até mesmo criminosas, como no caso de pedófilos que buscam por conteúdo infantil na plataforma³⁹.

Na perspectiva de Latour (2012), a lógica algorítmica age como actante não humano, estando envolvida e envolvendo em determinada situação, agindo como mediadora. Analisando os dados disponibilizados pelo usuário, – tais como visualizações em vídeos, inscrições em canais, *likes*, *deslikes* – o algoritmo calcula a mediação de conteúdos que serão recomendados ao usuário. Isso significa que a base de dados das “plataformas digitais depende desse processo pró-ativo de indução à produção de informações, corroborada por uma transformação da noção de privacidade, reforçando estar em visibilidade como um valor positivo” (FERNANDES ARAUJO, p. 6, 2018).

Neste sentido, é estimulado que o estudante acesse inúmeros conteúdos e que faça interações, uma vez que o desenho do algoritmo necessita de informações para os cálculos. O resultado é a sugestão de novos conteúdos com base na relevância do vídeo, ou seja, levando o actante humano para outro vídeo em que haja uma quantidade maior de visualizações e interações, isto é, dentro da lógica do algoritmo, trata-se do conteúdo relevante para este estudante. Nessa perspectiva, a qualidade ou veracidade do conteúdo é menos importante do que a quantidade de acessos e polêmica causada. Por este motivo o professor Bruno chama a atenção em sua fala sobre o fato de que mentiras seriam atrativas para a obtenção de dinheiro, uma vez que a monetização do Youtube renderia cifras consideráveis àqueles *youtubers* que

³⁹ Recentemente, o Youtube passou por uma série de críticas de estudiosos do tema e de analistas das TD, pois esteve envolvido em um escândalo com comentários pedófilos em vídeos de crianças. As críticas apontam para o fato de que o algoritmo da plataforma estaria auxiliando pedófilos a acessarem vídeos de menores de idade. Embora essa tenha sido a mais recente controvérsia em evidência a respeito do algoritmo do Youtube, essa constatação não é nova, e acompanha a própria essência do seu modo de operação. Sob a égide da personalização, redes sociais operam a partir de “um conjunto de instruções que fazem um computador realizar determinada tarefa” (FERNANDES ARAUJO, p. 4, 2018), sugerindo temas que possam interessar de acordo com o perfil do usuário. As sugestões podem ser novas amizades, conteúdos, músicas, eventos, vídeos, entre outros. A polêmica girou em torno do fato de que pesquisas por temas como “yoga” ou gymnastics stretch” (ginástica de alongamento) ou “bikini haul”, após alguns cliques sobre estas temáticas, a plataforma passava a apresentar como sugestão de conteúdo uma série de vídeos de *youtubers* menores de idade, em muitos casos menores de 10 anos de idade (HANCOCK, 2019). E nestes vídeos de crianças, hora reproduzidos pelos canais dos próprios *youtubers*, hora copiados e reproduzidos ilegalmente por outros canais, estavam repletos de comentários pedófilos. A reação da plataforma à controvérsia não tardou e promoveu uma limpeza de conteúdos, comentários, canais e usuários. Além disso, e não menos importante, promoveu alterações no algoritmo de recomendações, bem como abriu para que usuários pudessem personalizar este espaço, caso sugerido algo automaticamente pela “norma algorítmica” (FERNANDES ARAUJO, 2018). Para maiores informações, consultar a matéria “Youtube enfrenta um escândalo com milhares de comentários pedófilos em vídeos de menores” (HANCOCK, 2019).

divulgam vídeos polêmicos, muitas vezes caluniosos e exaltados, ou mesmo com posições extremistas na interpretação de fatos e contextos.

Em uma perspectiva mais distante das polêmicas e mais próxima de conteúdos escolares, a resposta do professor Arthur é a seguinte:

Então o que eu vejo muito nessas plataformas digitais é que o material audiovisual ele é uma transformação do livro didático, porque a linguagem é muito parecida, só que qual é a diferença? É que eles não têm saco pra ler, o negócio deles é escutar “ah, vou ficar escutando aqui porque é muito mais interessante”. É a mudança do suporte de estudo. Isso vale tanto para o Ensino Médio quanto para o Fundamental, onde eles não têm um hábito de leitura, até porque desde cedo eles estão acostumados com essas plataformas digitais, de ficar conectado a todo momento, de ficar vendo Youtube a todo momento, então acaba que essa linguagem do audiovisual tá substituindo a leitura. E aí eu não sei te dizer aonde isso vai nos levar, qual o impacto disso, mas aí a gente tem que tentar achar uma forma de tentar transformar, ou pelo menos qualificar esse material audiovisual. Eu acho que essa é a saída (Arthur).

Ao que indica o relato de Arthur, a diferença de linguagem exerce grande importância na predileção de seus estudantes por vídeo-aulas no Youtube. Eles dizem preferir a linguagem mais simples e descontraída adotada por muitos *youtubers* do que a maneira formal e, segundo eles, mais “chata” dos livros didáticos. Arthur narra experiências da sua realidade enquanto professor e que revelam o que Santaella chama de leitor movente, isto é, aquele cujo processo cognitivo da leitura se dá no mundo em movimento, “passando da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível” (SANTAELLA, 2013, p. 270), de modo que, para além da linearidade lógica oferecida pelos livros didáticos, os recursos audiovisuais propiciam pensamentos associativos, sintéticos e analíticos (SANTAELLA, 2013). Além do mais, como discutido até aqui a partir de autores desta área de pesquisa, a familiaridade com as TD é algo intrínseco das gerações atuais e, portanto, escutar e assistir vídeos com recursos gráficos e imagens naturalmente é um hábito em maior consonância com este perfil geracional.

Há evidentemente neste relato o questionamento do suporte tradicional de ensino, mas com relação ao conteúdo, não. A prática de Arthur se mostra aberta quanto a leitura que os estudantes fazem nas TD, mais especificamente, vídeo-aulas no Youtube; e mais do que isso, acha natural o que está ocorrendo em suas aulas. No entanto, não deixa de mostrar sua preocupação quanto à qualidade dos materiais que seus estudantes acessam. Prontamente ele identifica a necessidade de qualificar este material, isto é, a de agir como um mediador de conteúdo, pois como característica própria de grande parte das plataformas digitais, os vídeos

são produzidos e compartilhados livremente. Já o acesso aos mesmos ocorre com uma simples procura por palavras-chave no Youtube.

A credibilidade que os estudantes depositam sobre o que assistem no Youtube é um fator que tem preocupado alguns dos professores entrevistados, sobretudo quando expressam o que aprenderam por meio da plataforma em avaliações ou enquanto a matéria é estudada. O professor Douglas quando perguntado sobre suas práticas com relação aos estudantes que mostram estarem imersos nos conteúdos de história da internet, relata posturas mais desafiadoras por parte dos estudantes:

Hoje, parte do meu tempo em sala de aula consiste em desconstruir vídeo-aula que distorce tudo. O aluno não chega na sala de aula sem saber nada, ele sabe. O problema é que às vezes ele sabe de coisas totalmente enviesadas, no ponto de vista conceitual e no ponto de vista pragmático, em alguns casos. [...] Então, hoje, pra mim mudou nessa perspectiva, de que esse aluno vem informado, vem te questionar, ele te testa, ele tenta te desmontar. Tem aluno que tenta te desmontar em sala de aula, que te desafia (Douglas).

A fala de Douglas evidencia a experiência de alguém que observa uma mudança entre os estudantes de ontem e os da atualidade. Em um passado recente, a difusão das TD e o acesso a vídeos de conteúdo encontravam-se em estágio inicial, se comparado com os dias atuais da ampla difusão dos *smartphones*. Para Douglas, aparenta estar naturalizado ter de dedicar tempo de sua aula e encarar a controvérsia surgida com o fenômeno das vídeo-aulas que os estudantes assistem e posteriormente dialogam com o conteúdo apresentado em sala de aula. No trecho supracitado bem como os relatos dos demais professores entrevistados mostram uma similaridade de temas que demonstram uma tentativa de “desmontar o professor”, ou mesmo de procurar “confrontar o professor”. Esse aspecto em comum não é gratuito e foge da aleatoriedade. Faz parte de um modelo replicado por meio de um perfil de vídeos compartilhados no Youtube.

Os temas mais evidenciados nas falas dos professores entrevistados e que, conseqüentemente, têm gerado controvérsias em suas aulas, serão analisados no próximo tópico.

5.2 CONTEÚDOS DE HISTÓRIA EM DISPUTA

Existe uma relativização muito forte sobre o nazismo hoje em dia. A coisa que mais me apavora é isso, a relativização de uma coisa que não deveria ser relativizada em tempo algum. Aí sempre tem um aluno que diz: ó, pode ver, é parecido com o comunismo. Aí eu vou pro quadro e paro a aula. Aí entra a questão ética. Vou pro quadro, abro a caixa de ferramentas e vou pra teoria, paro a aula mesmo, não importa que vá atrasar, porque destrinchar um tema desses, eu encaro como uma visão civilizacional. Explico tim-tim por tim-tim porque são coisas distintas. E eu

falo abertamente: “pessoal, ditadura não é um privilégio da esquerda ou da direita, ditadura ela é ambidestra, tem em qualquer situação” (Caió).

Praticamente em todas as entrevistas os professores relataram uma transformação nas eventuais intervenções feitas por estudantes nos últimos anos. Estudantes possuem conhecimentos prévios sobre muitos assuntos trabalhados em sala de aula não revela necessariamente uma novidade, no entanto, de alguns anos para cá, têm sido frequentes alguns tipos de narrativas que têm se mostrado equivocadas se comparadas aos livros didáticos.

Há uma série de circuitos que produzem conhecimento histórico que extrapolam o âmbito acadêmico, o da historiografia. Dentre eles, pode-se mencionar o rádio, a televisão, o cinema, assim como a literatura e o teatro. A pluralidade na difusão de conhecimento histórico implica em uma dualidade, que, segundo Malerba, onde “muitas vezes implica que qualquer um detém autoridade e é responsável - o que significa, de modo inverso, que ninguém é responsável e detém a autoridade sobre o conhecimento histórico” (MALERBA, 2017, p. 147). E como a internet, o número de produtores e divulgadores de conhecimento histórico aumentou consideravelmente.

É sabido que no Youtube há disponível um universo de vídeos feitos por cidadãos comuns, por intelectuais, por técnicos, por universidades, por jornalistas, entre outros. Há também produções profissionais elaboradas com altos investimentos, tais como: entrevistas, documentários, filmes, palestras, entre outros. No campo da história existem muitos vídeos compartilhados, desde projetos idealizados por professores⁴⁰ que disponibilizam vídeos voltados para estudantes da Educação Básica, ou mesmo *youtubers* não especializados na

⁴⁰ Uma breve pesquisa no Youtube pode trazer uma série de canais mantidos por *youtubers* que se identificam como professores. As opções de canais variam de acordo com a área de estudo. Um canal do Youtube com credibilidade e mencionado por alguns professores entrevistados é o canal chamado Youtube EDU. Ele funciona como uma plataforma que recebe vídeo-aulas gravadas por professores e que são submetidas a uma avaliação de curadoria feita por professores especialistas altamente capacitados. Segundo a própria descrição do canal, a seleção dos vídeos e a coordenação do canal são realizadas pela Fundação Lemann. Para maiores detalhes, consultar: <https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8AjIwg/about>. Acesso em: 14 de ago. de 2019. Outros dois canais mencionados nas entrevistas são o da *youtuber* e estudante de história pela UFMG, Débora Aladim, e o DGP Mundo. Segundo apontado nas entrevistas, o canal de Aladim o DGP Mundo são bastante assistidos por estudantes enquanto os temas estão sendo trabalhados em sala de aula, ou também, antes das provas como forma de estudo e revisão. Para o professor Cicero, ele considera o canal de Aladim “relativamente bom e até indica aos alunos”, e o DGP Mundo, “apesar da linguagem infantil, é bonzinho e os alunos gostam bastante”. Para outras informações sobre os canais de Débora Aladim e DGP Mundo, consultar respectivamente: <<https://www.youtube.com/user/deboraaladim/featured>> e <https://www.youtube.com/channel/UCpUOeYt0WxxHYgF__UgOWww/about>. Acesso em: 14 de ago. de 2019. Além dos três canais citados acima, os professores relataram genericamente estarem cientes de que os estudantes acompanham canais de conteúdo de história de outros professores, mas não citaram nomes.

área, mas que produzem vídeos sobre temas históricos. Neste contexto surgem relatos relevantes dos professores.

Um dos temas que têm gerado antagonismos e a necessidade de novas práticas docentes é o questionamento conceitual em torno do nazismo. Alguns professores relatam a necessidade de desconstruir falseamentos em torno da concepção de que o regime nazista teria sido um governo pertencente ao espectro ideológico da esquerda. Professor Alex relata, por exemplo, que na sua percepção, os estudantes orientados por conteúdos distorcidos, dizem acreditar que os regimes comunista e nazista seriam iguais:

O aluno já disse “tá, mas professor, então nazismo e comunismo são iguais?”. É porque se distorcem muito os conceitos, né, então, hoje, qualquer partido que usa vermelho é comunista, é socialista. E o aluno não sabe nem diferenciar o comunismo do socialismo, né (Alex).

O relato de Alex vai ao encontro da fala de Caio, selecionada para a abertura da categoria analisada nessa seção. O nazismo e o fascismo, ou também conhecidos como nazi-fascismo, embora sejam distintos em muitos aspectos, são analisados como regimes oriundos de um processo de crítica profunda ao liberalismo que havia regido a parte ocidental do planeta, durante todo o século XIX (SILVA; SILVA, 2009). Segundo o dicionário de conceitos históricos

Dá-se o nome de fascismo, ou nazi-fascismo, ao fenômeno histórico específico ocorrido no mundo europeu entre 1922 e 1945, o chamado período entre-guerras, caracterizado pela ascensão de regimes políticos totalitários que se opuseram, ao mesmo tempo, às democracias liberais e ao regime comunista soviético (também este de caráter totalitário) e cuja repercussão atingiu numerosas Nações que adotaram regimes semelhantes. Há certo consenso entre os pesquisadores de que este fenômeno tem muito a ver com a chamada sociedade de massas e de que ele deve ser situado espacialmente na Alemanha e na Itália (SILVA; SILVA, 2009, p. 141).

É tido como consenso no debate historiográfico que o fenômeno nazi-fascista esteve alinhado ao espectro ideológico da direita, ou da extrema direita do período. É ampla a bibliografia acadêmica já produzida e que destrincha as características deste regime totalitário que contribuiu para a deflagração do maior conflito bélico da história humana. Curiosamente e não gratuitamente, uma narrativa que sustenta que o regime nazista teria sido um movimento de esquerda no viés ideológico tem sido veiculada e defendida por *youtubers* e

muitos outros influenciadores do mundo digital⁴¹. O debate parece obtuso, típico dos grandes burburinhos que ocorrem diariamente nas redes sociais, e aparentemente restrito às “bolhas digitais”⁴² onde a polêmica ocorre. No entanto, alguns professores entrevistados não concordam com a suposta inconsequência deste discurso.

Eles falam. Esse ano aconteceu muito isso, de eu estar explicando, daí um aluno fala assim “tá, professor, então no espectro político o nazismo está aonde?”. Daí eu respondo “no espectro político ele é um movimento muito nacionalista, com a presença forte do governo, autoritário, está junto ali com a classe industrial, então, se tu fosse simplificar a política direita e esquerda, ele estaria numa extrema-direita”. E aí eles já se olham, assim “ah, tá vendo ô fulano de tal”, daí o cara rebate “não, pera aí, professor”. Aí eu costumo falar “ó, galera, na internet, Facebook, tu podes escrever o que tu quiser, lá é livre, tu pode fazer um vídeo no Facebook falando o que tu quiser, um vídeo no Youtube falando o que tu quiser, porém, dentro do meio acadêmico não é assim”. Eu tento fazer eles entenderem que não é alguma bandeira política que estou querendo levantar na sala de aula e a minha missão de vida é fazer isso. É toda uma questão acadêmica e conceitual mesmo. Foi construído dentro de um debate acadêmico, por pessoas que se debruçaram sobre o tema, que investigaram. É uma preocupação assim, porque, como eu falei, hoje eu sinto que a gente está entrando num período em que tudo das Ciências Humanas é uma posição pessoal né, e não é (Alex).

A fala de Alex traz à reflexão dois aspectos importantes: estudantes têm acompanhado na internet determinados conteúdos sobre temas que naturalmente estudam na escola, tal como o nazismo; e fazem questão de dialogar este conhecimento prévio em sala de aula. Analisemos a controvérsia inerente ao primeiro aspecto: a reação de Alex desenvolveu-se na perspectiva do professor que dialoga, desconstrói uma compreensão que, no seu olhar de professor esteja equivocado, e por fim, alerta para o perigo das informações equivocadas que

⁴¹ Em agosto de 2017, três *youtubers* muito conhecidos no Brasil produziram um debate em seus canais no Youtube a respeito do nazismo. Iniciada no *Twitter*, a polêmica tomou maiores proporções a partir da publicação de um vídeo do *youtuber* Nando Moura em seu canal:

<<https://www.youtube.com/watch?v=qsHTiR5Tbx8&t=1000s>>. Acesso em: 14 ago. 2019. Nele, Moura argumenta sob diversos aspectos e tece a defesa de que o nazismo teria sido um regime ligado ao viés ideológico de esquerda. Na narrativa, ele cita diversos autores e utiliza um trecho de um documentário que respaldam seu posicionamento. Em resposta, um casal de *youtubers*, Leon e Nilce, mantenedores do canal “Coisa de Nerd”, publicaram um vídeo analisando as fontes anteriormente citadas por Moura. Na narrativa do casal, que acessam a maior parte das fontes mencionadas por Moura, é feita uma consistente análise dos autores. Segundo os *youtubers* do canal “Coisa de Nerd” uma boa parte das fontes foram citadas fora do contexto e usadas para afirmar justamente o contrário do que dizia a totalidade da obra dos autores. Conclusão: para ir contra um consenso acadêmico e afirmar que o nazismo teria sido um regime ligado ao viés ideológico de esquerda, Moura teria distorcido as fontes mencionadas e, muito provavelmente, não teria lido com rigor o material citado em seu vídeo. O vídeo em resposta publicado pelo casal do canal “Coisa de Nerd” não encontra-se mais disponível no Youtube, somente na página do canal no *Facebook*: <<https://www.facebook.com/watch/?v=1398100476906203>>. Acesso em: 14 ago. 2019. Seja a deturpação teórica construída por Moura intencional ou não, já estava feita a veiculação de um conceito histórico equivocado e sem fundamento teórico metodológico dentro das Ciências Humanas, uma vez que Moura contabiliza seguidores na casa dos milhões: mais de três milhões em 19 de agosto de 2019.

⁴² O pesquisador André Lemos delineia um entendimento sobre bolhas digitais como um território informacional dotado de bordas invisíveis, onde os usuários controlam o fluxo de informações como modo de garantir privacidade e anonimato (LEMOS, 2010).

os estudantes consomem nas redes sociais. Há presente nesta fala o desenvolver de uma prática mediadora, que articula em nível igualitário com o estudante seu próprio caminhar realizado nas redes sociais em busca de informação. O processo de formação transcorre na proporção – ao menos se propõe ser – horizontal, onde é considerado o caminho realizado pelo estudante até chegar ao contato com o conhecimento científico proposto pelo conteúdo curricular e pelo diálogo com o professor. Dentro da perspectiva de busca pela redefinição do papel docente e discente realizado nas últimas décadas, Alex age dentro da perspectiva menos hierarquizada, que segundo Sibilía (2012),

em lugar daquele que prescreve a verdade, teríamos algo bem mais modesto: um mediador ou articulador dos significados produzidos por todos, que circulam de modo mais ou menos igualitário na situação da aula, estimulando assim a construção conjunta de conhecimento e o protagonismo dos jovens nessa tarefa. Em contrapartida, portanto, o aluno também deixaria de ser um mero receptáculo de conteúdos a ele transferidos de cima para baixo, para se tornar um sujeito ativo e autônomo: um intrépido aprendiz, capaz de se lançar com força própria nas descobertas educativas (SIBILIA, 2012, p. 117).

Muito provavelmente a prática de Alex se deva à sua compreensão pessoal do que é ser professor na contemporaneidade, um legado da sua formação em licenciatura. Seu maior medo, reforça Alex, é que seus estudantes possam estar – equivocadamente – crenes de que aquelas informações aprendidas no Youtube e que divergem do conteúdo curricular, sejam verdadeiras, fidedignas, confiáveis. Daí a necessidade do professor em explicar como se pensam e debatem conceitos nas Ciências Humanas: partindo de hipóteses, especialistas investigam por meio de métodos, buscam comprovações, teorizam e debatem o tema até chegarem a um ponto consensual. Tanto Alex quanto Caio, neste caso, abrem espaço ao diálogo, retomam a teoria e apresentam como referência aos estudantes o conhecimento desenvolvido no âmbito acadêmico.

Conforme explicitado pelo dicionário de conceitos históricos, o nazi-fascismo (SILVA; SILVA, 2009) pode ser compreendido dentro do mesmo contexto histórico de ascensão de regimes totalitários na Europa, tanto à direita quanto à esquerda do espectro ideológico, no período entreguerras⁴³. O pensador Juan Linz e o historiador britânico Eric Hobsbawm em sua obra *A era dos extremos*, distinguem as formas de Estados fascistas daqueles exclusivamente autoritários, e identificam diferentes tipos de autoritarismo de direita. Assim, o nazi-fascismo no sentido da palavra, seriam os regimes italiano e alemão

⁴³ Fase da história do século XX que compreende o final da Primeira Guerra Mundial até o início da Segunda Guerra Mundial, ou ainda, de 1918 à 1939.

cujas características essenciais seriam a mobilização das massas de baixo para cima, sua utilização como rastro de poder, seu papel de contrarrevolucionários, a ênfase em valores tradicionais em contraposição à modernidade e a recriação do passado e invenção de tradições (SILVA; SILVA, 2009, p. 142).

As semelhanças e as diferenças entre os regimes nazi-fascistas e o totalitarismo soviético são evidenciadas por historiadores. Nos livros didáticos essas formas de governo se encontram igualmente descritas e também diferenciadas de acordo com seus aspectos fundamentais. No entanto, não tem sido raro estudantes igualarem os regimes soviético e nazi-fascista nas aulas de Douglas:

Ano passado eu fui dar aula sobre Totalitarismos na Europa. Eu tinha uma aula para trabalhar com isso na turma de um aluno ultraconservador, e durante a minha aula ele abriu o livro “Como ser um conservador”, fazia questão de abrir o livro e ler durante a minha aula. Pelo menos, depois que eu dei duas ou três respostas, ele parou de me questionar, às vezes quando eu falava sobre algum assunto ele olhava e prestava atenção e voltava a fazer de conta que ele não estava prestando atenção. Só comuniquei à coordenação, explicando qual era a situação; depois eu soube que a situação era pior com outros professores da área de humanas, filosofia e sociologia, ele ia pro embate mesmo. Tu não podes se mostrar acuado, é meio animal a parada, tens que ter a firmeza de responder. Era véspera do primeiro turno [da eleição presidencial de 2018] e eu iria dar Totalitarismo, Nazismo, Fascismo, e o que mais tem é distorção sobre isto. Aí foi um dia que eu, inclusive, fui olhar no Youtube, achei um vídeo, mas não sei quem é o cara, e ele falava umas coisas contrárias. Por sorte, eu tinha uma questão da UFSC que constava o oposto do que o cara tinha falado, e até é muito importante que vestibular traga determinadas questões pra gente. Aí, eu fui pra aula com o dicionário de conceitos históricos, com o “Vigiar e Punir” do Michel Foucault e com o “Origens do totalitarismo” da Hanna Arendt na mochila. E aí eu dei um tom muito sério pra aula, comecei a aula pedindo silêncio absoluto e explicando que teríamos aula sobre um assunto que é muito complexo, muito difícil, e que se fala muita besteira por desconhecimento e por falta de caráter, que este assunto se distorce, e distorce para os dois lados [direita e esquerda], e pra quem quiser discutir sobre o assunto, ali estavam os livros necessários para este tema. Então coloquei os livros sobre a mesa, com o intuito de causar um impacto visual e auditivo mesmo. Eu já tinha pré-selecionado alguns trechos pra durante a aula utilizar. Só que ali na sala acontecia uma situação que eu já sabia de autovigilância, então, se algum aluno ou aluna me questionasse, eles olhavam feio, eles riam, debochavam. Então rolava uma autovigilância, que é a base do regime de massas, né. Então em momento algum eu falei da política nacional, mas eles foram chegando às conclusões e os olhos iam se arregalando. E ali eu fui mostrando que, pra quem for estudar o assunto pelo Youtube, eu já aviso antes: “se prepare para errar a questão”. Levei a questão pra sala de aula e mostrei (Douglas).

Na perspectiva de professor que leciona para uma geração consumidora de informação no Youtube, Douglas se prepara para dar a aula, interpreta o momento em que vive, procura entender as possíveis fontes que seus estudantes assistem, estuda as disputas que podem surgir, possivelmente por que já tenham ocorrido em outras oportunidades. Em um artigo que discute a quebra da autoridade do historiador acadêmico sobre a produção do conhecimento histórico no contexto das mídias digitais, o historiador Jurandir Malerba alerta a seus pares que, neste ambiente em que não se sustenta o discurso com apelo à autoridade, “parece crucial

que os historiadores busquem não apenas o avanço do conhecimento, mas também entender como esse conhecimento vem sendo testado e negociado” (MALERBA, 2017, p. 144).

A fala sobre o conhecido aluno de posicionamentos ultraconservadores endossa a espera por controvérsias a partir de perspectivas negacionistas ou revisionistas, revelou Douglas no decorrer da sua entrevista. Para ele, um dos grandes desafios é justamente escapar das armadilhas de conhecimento histórico que distorcem à direita e à esquerda do espectro ideológico. Para tanto, para desenvolver a aula optou por buscar livros consagrados no meio acadêmico. A escolha pelo impacto se deu tanto pelo volume físico da obra, ao colocar sobre sua mesa, quanto pelo barulho causado neste ato. Além do clima construído no momento da aula para destacar a necessidade de não falsear interpretações acerca do tema, no caso, os regimes autoritários no período entreguerras, Douglas escolheu também valorizar como este tema pode ser cobrado no final da caminhada do ensino básico: o vestibular. Ou seja, além de retomar obras consagradas e acadêmicas e demonstrar a importância de estudar o tema por meio de autores respeitados e reconhecidos, associa uma questão de vestibular para afirmar que nesta avaliação tão almejada para quem quer acessar o ensino superior – para o bem ou para o mal –, não são tolerados desvios interpretativos livres da história, não acadêmicos.

Apesar da conduta e das escolhas metodológicas de Douglas para dar credibilidade ao tema que lecionava, ele admite que, embora tenha empenhado esforço no enfrentamento da controvérsia e da aparente receptividade dos estudantes, não há como assegurar que sua linguagem de ensino embasada no saber acadêmico tenha sido assimilada. Como bem observa Prensky, os estudantes desta geração “estão acostumados à rapidez”, ou ainda, “têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo, e instruções que “ditam o que se fazer”” (PRENSKY, 2001, p. 3). Para Douglas, embora seja difícil determinar a efetividade e a receptividade de boa parte dos estudantes, o contato visual, a troca de olhares entre eles que sinalizam a aproximação com a análise do professor são suficientes para a sensação de dever cumprido.

Aos poucos, à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, foi ficando evidente no relato dos professores que algumas expressões e estruturas da argumentação dos estudantes articulavam-se nos meandros de um cenário comum. Entre uma entrevista e outra a atenção voltava-se às possíveis associações e agenciamentos existentes entre os atores desta trama, uma vez que, aparentemente desconexas as experiências vindas pelos relatos, a inspiração da TAR nesta pesquisa estimulou a percepção de que há uma simetria possível nestas controvérsias de conteúdos do Youtube. Os temas históricos em disputa e geradores de

controvérsias insinuam, direta ou indiretamente, a concorrência de discursos políticos à serviço do presente. Vejamos o trecho abaixo:

Quando a gente analisava Estados Totalitários, Nazismo, Fascismo e as experiências da União Soviética que foram autoritárias, ocorrem uma série de confusões, que hoje a gente vê aí esses caras falando que Nazismo era movimento de esquerda, que não tem nenhum tipo de contextualização histórica, eles não analisam, não veem os pormenores, não veem quem apoiou quem. Então, o grande empresariado alemão apoiou o Nazismo, Henry Ford foi condecorado por Hitler e tal, daí vem esses caras falando sobre o Nazismo ser um movimento de esquerda, então aqueles alunos que são influenciados por este tipo de coisa, são alunos que sinceramente tem um grau de profundidade de um pires [risos]. Se me questionam, eu sou veemente neste aspecto, até porque em uma guerra, a maior vítima de uma guerra é a verdade, então nessa situação nós temos um compromisso com a verdade, apesar de cada um ter a sua posição perante a sociedade, com as suas questões pessoais sobre como encarar a realidade, sobre como enxergar o mundo em relação a influências ideológicas, classistas e religiosas e tudo mais, apesar disso a gente tem que buscar o que é a verdade por detrás de tudo isso. Claro que a verdade depende muito do ponto de vista, mas ela tem uma essência, então o trabalho do historiador, o trabalho do professor não é ser um panfletário, não é fazer uma campanha por isso ou por aquilo, mas buscar mostrar a verdade, a realidade histórica e fazer os questionamentos necessários. Até porque o nosso papel ele busca a evolução da humanidade, e nós que queremos a evolução da humanidade não podemos permitir distorções da verdade em que homenageiam ou que enaltecem aqueles grupos, aquelas ideologias que trouxeram desgraça pra humanidade (Eduardo).

O relato de Eduardo encontra similaridades com o de Douglas. Mais uma vez, entra em evidência a disputa entre os espectros ideológicos direita e esquerda, sobretudo, quando é tratado o tema de Estados totalitários e autoritários na Europa no período entreguerras. Novamente um professor destaca que muitos estudantes têm relatado que o nazismo teria sido um movimento de esquerda, contrariando o consenso acadêmico que existe quanto ao tema. Douglas confessou a aflição em tratar esta temática em aula no período que precedia o primeiro turno das eleições de 2018. Ao que sugerem as entrevistas, a ressalva em abordar os conteúdos de história em disputa tratados nesta seção da pesquisa sinalizam que existe um jogo no território político. Para Malerba, sobre a construção de conhecimento histórico para além dos muros das universidades no contexto da internet, há de se ater ao fato de que “cada vez mais pessoas interessadas em fazer sentido do passado voltam-se à história como espaço de experiência para guiar sua ação ou para utilizar esse conhecimento como arma política no presente” (MALERBA, 2017, p. 117).

Para Eduardo, a análise superficial e sem profundidade em torno do nazismo para vinculá-lo ao espectro ideológico de esquerda responde a uma guerra ideológica travada no âmbito da política nacional brasileira. Neste sentido, a multiplicação de conteúdos no Youtube que analisam de forma utilitarista alguns conceitos históricos complexos, atua e

colabora em uma espécie de concorrência virtual, cujo objetivo explícito seria a manipulação da história para vincular uma chaga da história da humanidade, tal como o nazismo, à ideologia de esquerda, mesmo que vá contra a narrativa consensual da história. Nas palavras de Eduardo, professores e estudantes “tem que buscar o que é a verdade por detrás de tudo isso”.

Quando aparece esses questionamentos, como por exemplo, o que é nazismo, o que é esquerda ou o que é direita, a gente tem que resgatar, que voltar pra Revolução Francesa e dizer, “ó, aqui começou a direita, aqui começou a esquerda, o que é girondino, o que é jacobino”. E quando a gente resgata esses conhecimentos que eles viram em anos anteriores, aí eles percebem que o que eles estão repetindo ali, que viram na rede social não tem nada a ver com a realidade histórica que nós estudamos. Não tem referência bibliográfica, inclusive, ou se tem uma referência bibliográfica é de um pessoal que é totalmente comprometido, que não merece nenhum tipo de consideração acadêmica. Muitas vezes não tem relevância no meio acadêmico (Eduardo).

As controvérsias enfrentadas por Eduardo manifestam a “problematização do conhecimento histórico em sala de aula” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 49). Ao partir das experiências dos estudantes que, imersos no ciberespaço assistem vídeos de conteúdos no Youtube e posteriormente dialogam no ambiente escolar, Eduardo desenvolve, consciente ou inconscientemente, uma negociação entre o conhecimento histórico e a experiência do estudante. Para Schmidt e Cainelli, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio estudante, e

Tal fato pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula particularmente em duas direções: na primeira, o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 50).

Retomando os conceitos de direita e esquerda originados durante o processo revolucionário francês no século XVIII, Eduardo propõe um processo de reconstrução do conhecimento prévio do estudante, e oferece por meio do diálogo um conhecimento procedente do pensamento científico. Neste caso, o conhecimento histórico se desenvolve por meio do questionamento das pré-concepções dos estudantes, propiciando um processo dinâmico, reflexivo e dialético de compreensão do conhecimento histórico (SACRISTAN; GOMEZ, 1998, p. 64-5 *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 51-2). Embora professor Eduardo relate esta prática pedagógica com certa expressão de preocupação ou até mesmo de desprezo pela referência do conteúdo ao qual alguns de seus estudantes acompanham via

Youtube, sua busca por “mostrar a realidade histórica” problematizando o conhecimento histórico evidencia superação da forma habitual de prática docente.

Discordâncias conceituais semelhantes quanto ao nazi-fascismo estão também presentes em outras entrevistas. Vejamos o relato de Arthur sobre suas práticas ao trabalhar estes temas.

Por exemplo, eu fiz questão de ressaltar com eles as características do Nazismo, do Fascismo e da União Soviética Comunista, e a partir do momento em que você começa a esmiuçar essas características, mostrar que o regime soviético era o inimigo maior do Nazismo, eles começam a entender que pô, não é bem aí. E, inclusive, você vê algumas frustrações por isso, porque é muito evidente que alguns alunos têm uma orientação fora do colégio: a família, a própria internet; e isso acaba formando opinião. Então quando eles batem de frente com o conhecimento pautado em postulados científicos, aquilo incomoda um pouco. Porque eles sabem que aquilo que está sendo falado ali, por mais que eles queiram discordar, eles sabem que aquilo tem uma autoridade. Pô, é um argumento que está baseado, tem as características que o professor apresentou e isso incomoda um pouco. E aí, geralmente, eles tentam te convencer não perguntando sobre o Nazismo, mas sobre o Comunismo, por exemplo. Você explica que no caso do Stalinismo foi um movimento de extrema esquerda e que não tem nada a ver com a questão nazista a fascista. Então você consegue desconstruir essas coisas, só que tem que ter um pouco de paciência. Não é fácil, e você não vai atingir todo mundo, muitas pessoas vão continuar na zona de conforto daquele conhecimento que viu na plataforma digital. Agora, tem muito aluno lúcido que acaba se dando conta desse tipo de questão (Arthur).

Assim como Eduardo, Arthur retoma conceitos básicos do conhecimento científico no intuito de problematizar as concepções prévias que os estudantes trazem. O diálogo com o conhecimento do estudante produz reflexão crítica acerca do tema. Para Arthur, raciocinar acerca das características conceituais do nazismo e do comunismo seguindo a fala expositiva do professor, gera incômodo e desconforto, uma vez que, ainda que muitos estudantes estejam em um estágio de conhecimento pautado em postulado não científico, há autoridade intelectual no conhecimento científico que o professor apresenta. Afirmando ser preciso “um pouco de paciência” para desconstruir as distorções conceituais que surgem, a atitude de Arthur expressa a compreensão do conhecimento em constante evolução. Para Piaget,

não se poderia dizer que existe de um lado história do conhecimento e do outro a posição alcançada por esse pensamento no momento atual, como se esta posição presente fosse de alguma forma definitiva ou estável. O estado atual do pensamento é relativo a um momento histórico e muda muito depressa, da mesma forma que o conhecimento passado sempre mudou (MIZUKAMI, 1986, p. 68).

Assim sendo, Arthur assume o desafio dado pelo contexto da cibercultura e trava a disputa tentando aproximar seus estudantes do conhecimento científico, mesmo que a

desconstrução de equívocos conceituais seja apenas um estágio do processo contínuo de construção do conhecimento. Em uma era repleta de fontes de informação, o professor há de reafirmar constantemente os valores do conhecimento construído com respeito aos princípios científicos.

Outras duas ocorrências registradas nas entrevistas dizem respeito à associação ao Nazismo à ideia de Estado interventor e que, portanto, o regime teria estado à esquerda no espectro ideológico; ou igualmente reducionista, a concepção de que, por conter “socialista” no nome completo do assim conhecido Partido Nazista⁴⁴, estaria, portanto, alinhado ao viés ideológico de esquerda, isto é, sua gênese coadunaria com o do regime soviético. Bernardo descreve:

Quando eu vou tratar de Nazismo e dizer que era um movimento de extrema direita, e aí alguém questiona “De extrema direita não!”. Por exemplo, eles já associam Estado forte com a esquerda, “ah, mas o Hitler era um cara que era extremamente estatizante, então como que ele era de direita?” Ou porque tinha o “socialista” no nome do partido nacional socialista, então já dizem “ah, se ele era socialista então como é que ele era de direita?”. Então acontece essas questões, e a gente vê que tem uma influência sim, as pessoas têm ideias muito genéricas, o que acaba dificultando bastante pra nós, porque uma pessoa que chega e já associa estado forte à esquerda, é muito difícil tu ter que explicar novamente pra essa pessoa o que é direita e o que é esquerda, o que é Estado. E muitas vezes é difícil tu conseguir combater isso (Bernardo).

Corroborando à noção equivocada de que o espectro ideológico seria definido tão somente pelo modelo econômico do Estado, isto é, com intervenção ou não do governo na economia, professor Caio relata que:

Outra coisa [que os estudantes dizem com frequência] é a afirmação de que se tem intervenção é socialista. Então eu digo: “gente, existe capitalismo com intervenção de Estado. O Mercantilismo é um Capitalismo com intervenção de Estado, o Keynesianismo; todos são capitalistas, gente. Não é porque tem intervenção de Estado na economia que é de esquerda ou socialista, isso é um raciocínio muito pobre”. Só que entregaram isso pra eles, os caras [youtubers] entregaram essas ideias pra eles (Caio).

Os relatos de Bernardo e Caio se encontram no ponto em que a prática docente de ambos consiste em desconstruir a associação no âmbito econômico de Estado interventor à esquerda e Estado não interventor à direita. Nestas situações os professores precisam construir o conceito histórico para auxiliar o estudante a compreender e interpretar o conhecimento

⁴⁴ O Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, em alemão *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*, também conhecido por sua abreviação NSDAP ou somente por Partido Nazista. Esteve em atividade na Alemanha de 1920 a 1945.

histórico. Embora os estudantes partam de algumas interpretações genéricas e por vezes equivocadas, Schmidt e Cainelli, lembram a importância em valorizar duas questões ao se construir conceitos no ensino de história:

A primeira é o respeito pelo conhecimento do aluno, o conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive e que traz para sala de aula. Muitas vezes, o aluno já possui ideias próprias sobre o mundo social – o significado de economia, família, poder –, as quais foram sendo construídas em sua própria história de interações social e cultural e baseadas nelas.

Daí a importância de ter como ponto de partida as representações dos alunos, mas não centralizar e deter o ensino nesses conhecimentos, pois certas compreensões podem ser insuficientes para explicar a realidade. Os conhecimentos trazidos para a sala de aula podem ser considerados marco inicial e assimiladores, servindo para dar significado aos conteúdos históricos trabalhados.

A segunda questão, ligada à primeira, implica que, com base em suas representações, o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social, em vez de ser mero receptor passivo das informações do professor (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 61-62).

No caso de Bernardo ele expressa estar aborrecido em ter de conceituar partindo da desconstrução de concepções genéricas e equivocadas. Embora seu incômodo seja legítimo, uma vez que professores lidam diariamente com uma quantidade enorme de dificuldades em sala de aula, dentre as maneiras de conceituar, Schmidt e Cainelli apontam o modo de definição descritiva: o significado do conceito é explicado com base em uma enumeração da maior quantidade possível de características (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 66). Neste sentido, Bernardo e Caio se deparam com representações que os estudantes adquiriram – com destaque obviamente a *youtubers* – na experiência⁴⁵ de navegação no ciberespaço, e mesmo desejando que estes significados prévios fossem de procedência científica e não deturpada, utilizam este fator como ponto de partida para a enumeração descritiva das características em torno do Nazismo. Os professores agem na conceituação dando atenção aos detalhes sobre o tema no intuito de transformar a compreensão dos estudantes; tentam fornecer novo arcabouço de ideias para compreender o conceito dentro do seu contexto histórico e das interpretações segundo a historiografia acadêmica. Novamente, o teor das ideias expressas na interação dos estudantes com os professores remete ao diálogo com o campo político, em um

⁴⁵ Por meio das entrevistas é possível inferir que as associações ocorrem no ciberespaço, considerando a rede como um ambiente de associações não hierárquicas. Isto é, por mais que o objetivo deste texto seja relatar as controvérsias geradas nas aulas de história quando da tradução ou mediação de conteúdos do/pelo Youtube, a própria natureza do princípio de “irredução” (LATOUR, 1974 *apud* LEMOS, 2013, p. 57) do fenômeno não permite atribuir alguma essência que destaque tão somente o Youtube no centro da controvérsia. Os relatos dos professores destacam o agenciamento do Youtube, uma vez que este é, neste contexto, importante e popular plataforma de vídeos. Objetiva-se destacar as associações do Youtube no fenômeno, mas é inegável a associação deste com outras plataformas no ciberespaço.

movimento de compreensão dos fenômenos históricos alocados – de maneira equivocada, simplista e utilitarista – aos vieses ideológicos direita e esquerda.

A polarização entre direita e esquerda que se desenvolveu no Brasil materializou-se, principalmente, após as manifestações⁴⁶ ocorridas por diversas cidades brasileiras em 2013, se acirrando gradativamente nos anos que se seguiram. À medida que partidos políticos de direita assumiram bandeiras ligadas ao combate à corrupção e partidos políticos de esquerda levantaram as bandeiras a favor de programas sociais e serviços públicos, a cisão se tornou conflituosa, trazendo à tona antigos ares de autoritarismo e sinais de desgaste da democracia brasileira. Em um segundo momento, esta divisão social em dois espectros políticos assentou suas raízes mais nítidas no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, iniciado em dezembro de 2015 na Câmara dos Deputados e consumado no dia 31 de agosto de 2016 após a votação final do processo no Senado Federal, afastando-a definitivamente do cargo. O processo foi marcado pela afirmação de dois campos distintos quanto ao processo de *impeachment*: o grupo pró-*impeachment* (“coxinhas”) e o anti- *impeachment* (“petralhas”) (ORTELLADO; GALLEGU; RIBEIRO, 2016, p. 159-160).

Baixa confiança nas instituições, nos partidos políticos, na imprensa, artimanhas de poder ilegítimas, redes de corrupção que corroem os sistemas de representatividade e situação de anomalia política fazem que comportamentos e tendências autoritárias e fortemente antidemocráticas encontrem espaço fértil para se desenvolver (ORTELLADO; GALLEGU; RIBEIRO, 2016, p. 163-164).

O alerta feito em 2016 por Ortellado, Gallego e Ribeiro ajuda a compreender um movimento desenvolvido na sociedade brasileira que se espalhou, sobretudo, pelo ciberespaço. Operando na mesma lógica do tema anterior, só que mais explicitamente ligados à disputa narrativa entre os espectros políticos, configuram-se controvérsias em torno do comunismo, repetidas em muitos relatos, ou ainda, disputas narrativas sobre o feminismo, escravidão, e até mesmo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Vejamos a controvérsia sobre este tema no relato de Douglas.

Ano passado [2018] eu tive um cuidado muito grande ao tratar de Ditadura. Eu subverti a lógica: primeira eu quis que eles me falassem o que eles sabiam sobre a ditadura, e aí eu fui pegando todos os estereótipos e fui anotando, e então eu fui desconstruindo um por um: “Ó, isso aqui não é verdade, o que acontece é assim, assim, assim”. Só que, tu tens que estar bem munido, porque tu não podes partir do pressuposto de que eles não entendem, até porque eles foram treinados, inclusive em

⁴⁶ Tornou-se comum chamar essa sucessão de eventos reivindicatórios – nos jornais e também por especialistas no assunto – de Jornadas de Junho.

como te questionar. O problema é que, muitas vezes esses caras da internet não têm qualificação nenhuma (Douglas).

Douglas e outros professores entrevistados falaram, em diversos momentos, sobre uma crescente nos últimos anos em que determinados temas trabalhados no ensino de história passaram a ser questionados por estudantes, principalmente se o tema estivesse ligado às bandeiras defendidas por partidos de esquerda ou de centro-esquerda no Brasil. Surpreendentemente, diversas fontes de informação no ciberespaço ampliaram espaço e influência retomando um antigo discurso em defesa de um triste momento da história brasileira: a Ditadura Civil-Militar. Muitos influenciadores digitais em seus canais no Youtube e páginas nas redes sociais gradativamente passaram a propor um contra-discurso em defesa do regime, uma vez que teria lutado contra uma possível revolução comunista no Brasil. Em outras palavras, a valorização desta narrativa traz em sua simbologia o reavivamento para o presente de uma polarização existente no contexto do regime militar brasileiro. Isto é, a valorização deste discurso acende novamente o debate sobre combater: a esquerda, para um determinado grupo; ou, para outros, uma suposta ameaça comunista⁴⁷.

Existe um amplo entendimento de que, mesmo nos dias de hoje, trabalhar este tema com os estudantes é um pouco delicado, sobretudo porque muitos sujeitos envolvidos com o período ainda estão vivos e atuantes nas tramas sociais e políticas.

Observando o caso específico do Brasil, não devemos esquecer que hoje, mesmo com o regime democrático brasileiro, a herança cultural, social e econômica da última fase de ditaduras latino-americanas ainda é bastante visível em nossa sociedade. Os professores de Ensino Médio e Fundamental, ao trabalharem com ditaduras em sala de aula, estão tocando em um tema bastante sensível para determinados grupos sociais, pois os atores sociais que participaram contra ou a favor do governo militar no Brasil são pessoas que, em muitos casos, ainda estão atuantes no cenário político. Além disso, muitas famílias das vítimas da repressão ainda permanecem sem explicações sobre o destino de seus parentes mortos nas malhas da ditadura [...] (SILVA; SILVA, 2009, p. 108).

⁴⁷ O discurso anticomunista e de combate à esquerda não é algo inédito na história brasileira. Ele já esteve presente no cenário político e social brasileiro em diferentes momentos. Por exemplo, Rodrigo Patto Sá Motta descreve em sua tese de doutorado sobre o anticomunismo no Brasil no período de 1917 a 1964. Para o professor e pesquisador, essa radicalização é característica do ambiente de "guerra fria", onde existia a impressão de que os soviéticos estimulavam revoluções pelo mundo. Segundo Motta, "a derrubada de Goulart [no Golpe de 1964] foi uma ação preventiva para evitar um processo de radicalização esquerdista, o qual, eventualmente, poderia beneficiar os comunistas. Entretanto, foi apresentado um quadro bem mais dramático à sociedade, para facilitar a mobilização" (MOTTA, 2000, p. 340). Recentemente, uma surpreendente onda anticomunista ressurgiu durante a campanha eleitoral de Dilma Rousseff em 2014. Dentre um complexo cenário e ainda obstante de razoável interpretação dos acontecimentos, o que se sabe é que há uma crescente da direita no Brasil e, ao mesmo tempo, como descreve Motta, "também é forte a marca da indústria do anticomunismo. Além de casos individuais, como os blogueiros e gurus da direita que ganham a vida explorando – e açulando – o medo alheio, o mais significativo é a manipulação visando a ganhos eleitorais" (MOTTA, 2015, p. 5).

Diante deste cenário sensível e da revalorização crescente nas redes sociais do combate aos partidos de esquerda, aludindo ao projeto que foi um dos cerne do regime militar brasileiro, Douglas fez escolhas diferentes das que faria em outros anos. Optando pelo protagonismo dos estudantes em levantar os conhecimentos pré-existentes sobre o conteúdo, abriu a oportunidade para sistematizar tudo o que eles já conheciam a respeito do conteúdo. Ao realizar este movimento, criou condições para que também fossem expressos estereótipos, que segundo Douglas, são ditos pelos estudantes justamente pelo fato de que “eles foram treinados” na maneira de questionar o professor.

Há nesta situação o vislumbre do agenciamento nas redes digitais, uma vez que formas de agir, de pensar e de interpretar um determinado tema histórico são veiculados por meio das associações dos actantes. Antes de assistir a um determinado conteúdo no Youtube que posteriormente conflitará com a episteme do livro didático, algoritmos (actantes não-humanos) calcularam, interpretaram os interesses deste estudante imerso nos vídeos da plataforma e, por fim, sugeriram um determinado vídeo. Segundo Lemos, a “tradução, mediação, comunicação é toda ação que um actante faz a outro” (LEMOS, 2013, 48), isto é, a procura que um estudante realizou por um determinado vídeo, ou mesmo a sua sugestão, faz com que um modo de pensar e interpretar um tema histórico circule, estabeleça conexões, chegue a uma grande quantidade de conectados. Conforme apontado por Douglas, as instruções dadas por muitos *youtubers* sobre a forma de questionar o professor e quais argumentos utilizar durante uma aula de história, revela a atuação dos estudantes na tradução e na mediação pela circulação – em rede – de um conhecimento, de uma interpretação dos fatos históricos que induzem formas de ação muitas vezes sem a necessária reflexão e intensão.

As controvérsias em torno do comunismo, do socialismo, ou ainda, ao abordar o direito das mulheres na perspectiva histórica, foram questões que, para o professor Cícero, culminaram em conflitos com alguns estudantes e, inclusive, o levaram à demissão de uma escola em que trabalhava.

Eu acho que os dois temas mais problemáticos que eu vejo hoje, primeiro são os temas políticos, a questão do Socialismo/Comunismo é o tema mais tenso. Aí depois, eu acho que a questão de direitos das mulheres. Então, por exemplo, você não precisa discutir as ondas feministas no mundo, não é isso. Mas a partir do momento que você começa a discutir direito feminino, direito ao voto, tu fala que os caras não pagam igual mesmo o salário [para homens e mulheres], que os caras preferem contratar homem do que mulher, aí tu tenta fazer uma perspectiva crítica sobre isso, sobre a questão da gravidez, questão do direito a licença maternidade, ou por exemplo, quando o filho está doente normalmente quem fica é a mãe. Então, tudo isso aí pro empresário é um problema, daí ele prefere contratar homem, bota

isso numa sala de aula, com certeza um os dois caras vão criar problema, entendeu? Problema de dizer que isso é uma baboseira, que isso é mentira, que isso não existe. Aí o cara vem tentar te trazer uns dados aí de alguém aleatório que ele não sabe nem quem é, dizendo que isso é falso, sabe? Aí, muitas das brigas que eu tive no colégio que eu fui demitido, não foi necessariamente sobre Socialismo, foi muito por causa da questão de mulheres. Tem uma galera machista muito forte na sala de aula, e eles falavam coisas bárbaras em relação às meninas, entendeu? As meninas se sentiam mal com isso, e eu me posicionava e falava “cara, tu estás falando besteira, tu estás errado, não é isso” (Cícero).

Vejamos dois aspectos da fala de Cícero: a primeira diz respeito à sua abordagem da temática quanto ao direito das mulheres; e a segunda, sobre a orientação aos educandos para não reproduzirem atitudes machistas com colegas de turma.

Sobre o primeiro aspecto, Cícero naturalmente é orientado a abordar a mulher como sujeito nos processos históricos. Este é um tratamento presente na maior parte dos conteúdos de história oferecidos e sistematizados pelos livros didáticos. Com o objetivo de corresponder a um anseio da sociedade contemporânea, é possível observar que há uma disposição dos autores dos livros didáticos "em se dar visibilidades às questões de gênero, através da denúncia das diferentes desigualdades ainda existentes entre homens e mulheres" (LOPES, 2018, p. 165). Análises de livros didáticos de história como os realizados no PNLD⁴⁸, por exemplo, mostram uma crescente valorização do papel das mulheres. Como bem demonstra a pesquisadora Celestino (2016) em sua análise sobre gênero em livros didáticos de história aprovados pelo PNLD/2014, “o conteúdo de gênero, em especial sobre mulheres está diluído e sendo incorporado nos temas e conteúdos mais diversos, em todos os [25] volumes analisados” (CELESTINO, 2016, p. 99).

Apesar de Cícero não ter especificado se a sua abordagem sobre o direito das mulheres se tratava de uma sugestão do livro didático, pesquisas como as de Celestino e Lopes mostram que debater este tema é um anseio cada vez mais presente na própria sociedade e também no material escolar. Portanto, questionamentos desta natureza podem ser suscitados tanto por provocação do livro didático quanto pelas demandas do convívio social dos estudantes. Diante deste cenário, buscar a valorização da luta das mulheres no processo histórico revela-se como uma atitude ética de Cícero.

O segundo aspecto relaciona-se com o convívio social dos estudantes, uma vez que o professor deve também prezar pelo desenvolvimento de relações saudáveis no ambiente

⁴⁸ Segundo o site do MEC, “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoos-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 13 set. 2019

escolar, e a busca por um ambiente equânime para os educandos é um grande desafio da educação. Para o sociólogo e professor francês François Dubet,

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdades e injustiças novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera (DUBET, 2004, p. 549).

A fala de Dubet nos remete à necessidade e urgência de que em um sistema justo deve ser assegurada independência entre essas esferas. Isto é, embora exista e reconheçamos certas desigualdades no mundo escolar, elas não somente devem ser superadas como também o ambiente escolar não deve reproduzir as desigualdades sociais. Para a pesquisadora Carolina Gasparete,

[...] não adianta apenas colocar meninos e meninas para estudarem em uma mesma classe. É preciso que sejam feitas problematizações acerca das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo no cotidiano escolar. Assim como o gênero, outras categorias devem ser problematizadas, como por exemplo, a raça e orientação sexual, além de classe e geração (GASPARETE, 2018).

Embora a história humana seja marcada pela segregação, opressão e injustiças de toda ordem, tem-se o combate a estas antigas estruturas como um dos desafios do século XXI. Neste contexto, o mundo escolar assume posição de destaque na mitigação das desigualdades, sobretudo nas diferenças de direitos existentes entre homens e mulheres.

Os relatos dos professores sugerem a ideia de um ambiente informacional arquitetado para atuar de maneira combativa em determinados assuntos abordados por professores das áreas de ciências humanas e, principalmente, por assuntos curriculares de história. Em matéria recente de Max Fisher e Amanda Taub, publicada pelo jornal *The New York Times*, os jornalistas investigaram a contribuição do algoritmo de recomendações do Youtube para a guinada do Brasil à extrema direita. Para os autores, a atuação da inteligência artificial da plataforma não somente teria colaborado para a captura da atenção de usuários para consolidar uma rede estruturada no viés político da extrema direita no Brasil, como ao mesmo tempo teria produzido a disseminação de teorias conspiratórias. A propagação de ideias conspiratórias teria edificado interpretações baseadas no medo de uma suposta ameaça comunista no Brasil, sendo, neste caso, representada pela atuação de partidos e políticos de esquerda. Neste cenário tramado pela conspiração, conforme muitos vídeos da plataforma endossam, as falas dos *youtubers* se tornam combativas e encorajadoras à perseguição de tudo

aquilo que, de acordo com suas próprias crenças, se enquadrariam no espectro de esquerda e/ou que fossem comunistas. A matéria diz que muitos professores “descrevem que os alunos tornaram suas salas de aulas em algo indisciplinado, que, incentivados pelas estrelas da extrema direita do Youtube, filmam suas aulas escondidos citando os vídeos conspiratórios do site”⁴⁹ (FISHER; TAUB, 2019).

Os aspectos levantados pela matéria do *The New York Times* trazem à tona uma relação de acontecimentos sintomáticos os quais coadunam com parte predominante das entrevistas realizadas nesta pesquisa. A situação persecutória em temas da história mostra-se construída na associação humanos e não-humanos. Beneficiados pela inovação do sistema de recomendação automática de vídeos da plataforma, os *youtubers* combinaram nas produções de vídeos temas aleatórios com a discussão de conteúdo político extremado e conspiratório. Ao denunciarem acontecimentos sob o aspecto de urgência em reagir contra um suposto inimigo a ser combatido, o ator não-humano dinamizou indicações de vídeos a perfis de usuários politizados e não politizados, dando amplitude a um discurso que carrega em sua gênese a raiva e a perseguição àqueles que estariam no espectro ideológico contrário.

Mais do que investigar o agenciamento do discurso gerador de controvérsias nos temas descritos até aqui, a matéria de Fisher e Taub evidencia a falta de neutralidade do actante não-humano, que embora não se saiba se fora programado por um actante humano para agir na sugestão de vídeos vinculados a qualquer espectro político, produziu ação, seja na mediação ou na transcrição, desempenhou um papel na mobilização de pessoas em torno de uma visão de mundo. As pessoas que assistiam aos vídeos, com destaque especial aos estudantes dos professores entrevistados, agiram como mediadores. Híbridos pelo agenciamento *youtuber/ algoritmo/vídeo*, expressam em sala de aula o discurso vindo dos *youtubers* que assistiram; questionam os professores, produzem controvérsia, agem da maneira em que foram orientados nos longos minutos em frente às TD.

O sistema da recomendação do YouTube é projetado para maximizar o tempo que se leva assistindo a algo, entre outros fatores, mas não para favorecer alguma ideologia política em detrimento da outra. O sistema sugere o que assistir em seguida, já iniciando os próximos vídeos automaticamente, em um infinito apelo para que aquele que assiste nunca desgrude das telas.

Mas as emoções que levam as pessoas a assistirem a esses vídeos - como o medo, a dúvida e a raiva - são frequentemente características centrais de teorias da conspiração, como alguns especialistas afirmam, as de extrema direita.

⁴⁹ Trecho original: “Teachers describe classrooms made unruly by students who quote from YouTube conspiracy videos or who, encouraged by right-wing YouTube stars, secretly record their instructors” (FISHER; TAUB, 2019).

Enquanto o sistema sugere vídeos mais apelativos afim de manter os usuários assistindo, ele pode também os conduzir para conteúdo mais extremos que, de outra maneira, jamais teriam acesso. E é projetado para levar os usuários a novos tópicos para desenvolver novos interesses – um presente para os canais como o de Nando Moura que usa a cultura pop como uma ponte para ideias de extrema direita⁵⁰ (FISHER; TAUB, 2019, on-line).

A matéria destaca a influência de um *youtuber* mencionando anteriormente na controvérsia em torno do “nazismo de esquerda ou de direita”. Assim como foi analisado nesta pesquisa, Fisher e Taub identificam diferentes sujeitos que mudaram suas visões políticas à extrema direita e, conseqüentemente, passaram a compartilhar da mesma visão de Moura, onde feministas, professores e políticos da esquerda estariam por detrás de grandes conspirações (FISHER; TAUB, 2019).

A verdade é que ainda se sabe muito pouco sobre a arquitetura dos algoritmos usados pelo Youtube. A cada nova crítica que o Youtube tem recebido – nas vezes em que são geradas novas controvérsias–, ajustes e mudanças são anunciados pelos responsáveis da plataforma, como no caso já mencionado da pedofilia (HANCOCK, 2019; FERNANDES ARAUJO, 2018). Apesar disso, o mistério quanto aos cálculos e o funcionamento do algoritmo são mantidos em sigilo. A única maneira disponível de tentar compreender a sua lógica de funcionamento, se dá pela observação do agenciamento do social e da sua dinâmica híbrida entre humanos e não-humanos. Como bem lembra Lemos (2013)

Objetos podem exercer um ou outro papel a depender das associações em que estão envolvidos. Isso não significaria dizer que a tecnologia é neutra. As associações definem politicamente um artefato, uma rede sociotécnica, um dispositivo. Ela será sempre posta a prova em outros imbróglis (novas associações) que irão, mais uma vez, defini-los, politicamente (LEMOS, 2013, p. 165).

Nas pistas seguidas até aqui, as evidências destacaram a ação híbrida – entre actantes humanos e não-humanos – que confluuiu para a geração de controvérsias em torno de temas do ensino de história. Estes temas foram sistematicamente reinterpretados à luz de preceitos não acadêmicos e, em grande parte e igualmente preocupantes, de um viés conspiratório. Dados os reflexos em sala de aula caracterizados por tumultos, afrontamentos e questionamentos; nestes

⁵⁰ Trecho original: “YouTube’s recommendation system is engineered to maximize watchtime, among other factors, the company says, but not to favor any political ideology. The system suggests what to watch next, often playing the videos automatically, in a never-ending quest to keep us glued to our screens. But the emotions that draw people in — like fear, doubt and anger — are often central features of conspiracy theories, and in particular, experts say, of right-wing extremism. As the system suggests more provocative videos to keep users watching, it can direct them toward extreme content they might otherwise never find. And it is designed to lead users to new topics to pique new interest — a boon for channels like Mr. Moura’s that use pop culture as a gateway to far-right ideas” (FISHER; TAUB, 2019).

aspectos observados, viu-se a construção de uma narrativa estruturada para reinterpretar fatos e conceitos históricos, mas que conjuntamente trouxe como pano de fundo a legitimação da extrema direita.

Em termos gerais, os relatos então evidenciaram contestações recorrentes que dizem respeito aos vieses ideológicos de direita e de esquerda, isto é, simplificações e conspirações que alinham o nazismo ao viés ideológico de esquerda; fazem confusões interpretativas quanto aos espectros ideológicos entre direita e esquerda; tendem a conformar regimes totalitários e autoritários de governo somente à esquerda; compreendem equivocadamente aspectos dos sistemas capitalista e socialista; defendem a Ditadura Civil-Militar no Brasil como uma missão protetiva contra uma suposta e iminente revolução comunista; atacam as pautas do movimento feminista ou deslegitimam a luta pela equidade de direito entre mulheres e homens.

Diante do exposto, muitos professores relataram a busca por algum tipo de aprimoramento teórico ou de estudo dos argumentos dos *youtubers* para estarem preparados na eminência de um questionamento em sala de aula. Educar neste cenário de hiperconectividade e circulação de informações de todos os tipos exige novas posturas, novas práticas. Ou melhor, em alguns casos, nem tão novas como se possa sugerir, mas há que se valorizarem antigos postulados. O próximo tópico tratará das reafirmações e da valorização do conhecimento científico como prática docente. Para o professor Alex, “hoje, o óbvio tem que ser falado”.

5.3 NOVAS ASSOCIAÇÕES: PRÁTICAS DOCENTES SE TRANSFORMAM

Uma vez perguntei para os alunos: quando você está doente, você procura quem? Um médico, responderam. [...] Por acaso você permitiria que eu fizesse a sua casa? Ah, claro que não, professor. Eu perguntei: por que que quando vocês querem aprender alguma coisa de filosofia, sociologia, história ou geografia vocês correm pro Youtube? Aí um aluno respondeu: ah, mas o *youtuber* lê e pode comentar sobre o livro”. Eu falei: claro, ele pode comentar sobre o livro, opinião é livre, mas trabalhar enquanto ciência, **não**. Eu não posso elevar a opinião ao nível de conhecimento científico, isso é criminoso, é um estelionato intelectual, porque você promete entregar uma informação enquanto o que você está entregando são falácias [...] (Caio).

A fala de Caio serve à provocação inicial deste tópico que pretende evidenciar relatos que dizem respeito quanto: à importância de distinguir opinião de conhecimento científico; à valorização cotidiana do pensamento crítico científico; e às possibilidades de professores preparem seus educados para a aprendizagem imersiva com autonomia. Frente aos desafios de

ensinar história a uma geração acostumada a interagir com inúmeras informações diariamente, algumas práticas dos professores são desafiadas. Para Lévy,

As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas. Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento (LEVY, 2010, p. 174)?

Em muitos dos temas em disputa da narrativa histórica, professores são encarados por questionamentos e posturas que em boa parte do tempo buscam o confronto direto, às vezes pelo tom de voz do estudante, outras, marcadas por expressões de desprezo ou deboche. Novas práticas pedagógicas são demandadas no próprio contexto da cibercultura, mas tornam-se imprescindíveis diante de um cenário de veiculação de conhecimento conspiratório ou distorcido sobre a história curricular. Neste ambiente de controvérsias emergentes, alguns professores entrevistados deixam rastros sobre suas escolhas dentro deste contexto que exige atualização imediata. Isto é, ao serem questionados quanto à adoção de novas práticas pedagógicas, inevitavelmente as respostas se delinearão pelo seguinte caminho: o estudo teórico e a retomada de conceitos e informações para desconstruir falseamentos; e a valorização do conhecimento histórico produzido de maneira científica.

Professor Eduardo, por exemplo, apesar de reconhecer que possui conhecimento básico de alguns *youtubers* que produzem discursos sobre a história de maneira distorcida e também de poucos que produzem conteúdo com olhar científico, mantém um aparente distanciamento da possibilidade de dar indicações a seus estudantes na plataforma. Muito provavelmente isso deva-se a seu perfil, de certo modo, ligado ao estilo tradicional de ensino, estruturado na figura do professor como autoridade no conhecimento, pautado pelo diálogo com o conteúdo que é trabalhado em sala de aula a partir da sua mediação. Já o planejamento de aula de Eduardo prevê uma preparação prévia, um estudo bibliográfico antevendo-se a falseamentos que possam aparecer. Eduardo diz que:

Essa situação faz a gente buscar uma preparação, a gente não pode estar despreparado, tem que ter um embasamento sólido. Tive que resgatar alguns dados, algumas fontes pra ter uma base, um amparo bibliográfico para contestar aquilo que muitos não aceitam. A informação, a análise, ela precisa ser sempre sedimentada com argumentos sólidos, então é necessário a gente sempre estar preparado e sempre buscar novas informações, novas formas de enxergar aquela situação. Então não podemos ficar dogmáticos, né. A nossa situação de professor nos leva a ser mais pragmáticos do que dogmáticos. Temos que nos adaptar a essas situações. [...] A nossa vida de professor é sempre um constante estudo, a gente não pode parar de estudar. Em nenhuma área, né, ainda mais na área de história. Então, apesar de

muitos acharem que o passado já está pronto e acabado, não é assim que nós historiadores vemos o passado. Porque isso que a gente tem sempre que se renovar, estar sempre aprendendo (Eduardo).

Eduardo ressalta uma característica intrínseca da profissão do professor, isto é, a necessidade de estudo contínuo e de renovação do saber. Ainda assim, não deixa de ressaltar, por exemplo, que, diante da condição em que dialogávamos sobre o cenário atual em que eventualmente estudantes apresentam argumentos distorcidos, é necessário buscar a história acadêmica para rever informações e confirmar conceitos. Se a produção de conhecimento não se enquadra delimitada em casas oficiais do saber, sobretudo na era da cibercultura, é necessário que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento confiável e force a controvérsia aberta a se estabilizar em torno do conhecimento histórico científico. O professor como mediador, amparado na experiência em sala de aula e em princípios teóricos e éticos, desenvolve suas próprias estratégias e age em relação ao estudante. Explica conceitos apropriados do conhecimento científico, traduz e faz a mediação ao estudante que questiona. Nesta mobilidade estabelecida entre os actantes professor e estudantes, o professor mediador busca a estabilização da controvérsia por meio da sua mediação de conceitos (LEMOS, 2013).

É neste espaço aberto da controvérsia em torno de alguns temas que se faz necessário que o professor difunda o conhecimento originado da pesquisa científica, que atue mediando termos e saberes, e sobretudo, aproveite a oposição de narrativas como um espaço valioso de construção do conhecimento crítico. É neste contexto de fala que Eduardo destaca sobre a importância de o professor exercer um papel objetivo na valorização do conhecimento científico e não se tornar sentencioso na sua argumentação. O professor deve, sobretudo, ensinar a raciocinar.

[...] o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. Ensinar História passar a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30).

Na esteira do trecho supracitado de Schmidt e Cainelli e corroborando com a fala de Eduardo, é necessário que o estudante veja o conhecimento sobre o passado como algo inacabado e em constante construção, isto é, o próprio estudante faz parte do estágio de construção do conhecimento histórico e, portanto, compõe o cenário de concorrências do

discurso histórico e nele também empreende. Assim sendo, problematizar visões distorcidas originárias de plataformas como o Youtube, pode desempenhar um potencial dentro da análise de diversas fontes do conhecimento, como apontado por Schmidt e Cainelli.

As entrevistas também revelaram que as controvérsias estão suscetíveis a aflorarem caso o tema esteja circulando pelas redes sociais. No caso do professor Bernardo, o estudo de argumentos durante um planejamento é uma prática desenvolvida, mas segundo ele, isto depende muito do tema trabalhado, pois tem-se com clareza, como exposto no tópico anterior acerca dos conteúdos de história em disputa, que outros assuntos não permitirão controvérsias originadas das narrativas de *youtubers*.

[...] Eu chego a pensar estratégias para caso apareça esse debate, eu tenho armas pra combater o discurso mais simplista desse aluno. Acho que sim, tem que se preparar um pouquinho mais, mas que nem eu te falei, também não pode ficar uma bola de neve e tu não sair desse conteúdo, né. Tenho que planejar um pouquinho mais, até porque eu sei que se eu falar de Egito Antigo não é a mesma coisa do que eu falar de Ditadura Militar. Tu não podes encarar como a mesma coisa (Bernardo).

Bernardo fala sobre uma situação em torno do contexto da controvérsia, onde existem temas que geram debate, e outros que seguem pautados pelo conteúdo do livro didático e a fala do professor, sem maiores contratempos. Nas situações em que existem controvérsias, opta por uma abordagem dialogada (SCHMIDT; CAINELLI, 2004), mas reconhece os limites desta prática, uma vez que se persistir no excessivo diálogo com os estudantes, acaba incorrendo em um problema que assola a realidade docente: o não cumprimento do conteúdo da apostila.

Num tipo de abordagem muito próxima a de Bernardo, Caio também opta por desenvolver a abordagem dialogada, plantando as interrogações que julga necessário para conduzir a linha de raciocínio:

Eu não bato de frente com estudante de modo algum, é tudo no respeito. Eu uso aquela coisa meio método socrático, fazendo perguntas. Eu faço perguntas deixo que ele conclua as coisas, pra que ele próprio perceba se o argumento dele tem sustentação ou não. Eu tenho que tentar tirar ele do senso comum e aproximá-lo do conhecimento científico (Caio).

A aproximação do conhecimento científico é realizada por meio de “questões individuais ou coletivas” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 33), desempenhando um protagonismo do estudante na procura pelas respostas, fornecendo a impressão de que a classe participa diretamente da construção de seu próprio saber (SCHMIDT; CAINELLI, 2004). Caio afirma que suas perguntas são objetivas, que estimulam a reflexão e que buscam

conduzir o estudante à problematização do conhecimento prévio que ele possui sobre um determinado assunto. As provocações primeiramente desconstruem para depois construir outro saber então edificado na narrativa que o professor apresenta, dialogando com o conhecimento científico. Há nesta ação aquilo que Mizukami (1986) chama por “abordagem cognitivista”, ou melhor, a prática docente consiste em criar as condições para que o estudante aprenda a aprender. Por meio de seus questionamentos que inevitavelmente conduzem o estudante às contradições dos argumentos, Caio desenvolve uma didática que atribui o protagonismo ao estudante, ou seja, durante este “tipo de atividade intelectual que serão formadas as novas noções e operações” (MIZUKAMI, 1986, p. 80). Neste sentido, a ação do educando em busca das respostas às perguntas lançadas pelo professor constitui o centro do processo formativo e a condição de desenvolvimento do conhecimento (MIZUKAMI, 1986). Os questionamentos do professor embasados nos argumentos apresentados pelo estudante, quando lançados por Caio, não só geram a condição para o desenvolvimento individual como também de todo o grupo, pois, a sala de aula também é um espaço coletivo onde os colegas cooperam com ponderações e pontos de vista sobre o que se está sendo discutido.

No âmbito das controvérsias em temas da história, a opção dos professores em dialogar com os estudantes faz parte de uma estratégia não somente didática, mas resulta de uma escolha ética como resposta ao ambiente de perseguição ideológica. Ambiente este que traça orientações muito claras, nos canais do Youtube, sobre como desestabilizar a aula e como desafiar a autoridade do professor. Os professores revelam que, ao perceberem a hostilidade, muitas vezes são tentados a dar respostas que podem colocar o estudante em situação vexatória, e em alguns casos até ocorre, mas que a reação ideal é desconstruir as falácias por meio do diálogo, utilizando o raciocínio do próprio educando para a desconstrução de visões equivocadas sobre o assunto.

Professor Bruno, por exemplo, relata que em suas classes é comum aparecerem muitas das controvérsias nos temas narrados no tópico anterior. Bruno conta que certa vez, após uma aula inaugural, a qual fez questão de criticar abertamente teorias conspiratórias e distorções historiográficas propagadas por alguns *youtubers*, ao final da aula uma estudante o chamou para conversar. Durante o diálogo, Bruno foi questionado por ela sobre o porquê de ele estar falando a respeito de assuntos “polêmicos”, ou usando argumentos que “pareciam ser de esquerda”, “coisas do comunismo”. Segundo relata Bruno, questionamentos desta natureza são recorrentes, e qualquer fala do professor contendo críticas ao sistema econômico ou à desigualdade social brasileira – um posicionamento relativamente corriqueiro aos professores

das ciências humanas –, são taxados de “comunistas” ou “esquerdistas”, tanto por alguns estudantes quanto por seus pais. Bruno descreve suas práticas:

Tu tens que pegar o que tu tiver de ferramentas dentro da tua ciência pra aproximação da realidade. Daí eu falo da Revolução Francesa, jacobinos que se sentavam do lado esquerdo, que a esquerda teve experiências ruins, como o período do terror, mas enfim, que criou-se filosoficamente a esquerda enquanto uma visão de defesa das pessoas pobres. [...] Aí à medida em que fui mostrando, aí a aluna agradeceu. [...] É pra isso que serve a educação! Na minha profissão de professor de história a minha missão [...] é tentar deixar ela mais científica, mais racional e com um futuro mais próspero (Bruno).

Novamente a prática estabelece um diálogo com as concepções da estudante para, na sequência, aproximá-la do conhecimento científico. Há nesta opção uma predileção pela retomada de conceitos históricos: prática alinhada com a “transposição didática dos conteúdos”⁵¹ (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 31).

Aprender conceitos históricos é construir uma grade de referência que auxilie o aluno em sua interpretação e compreensão da realidade social, facilitando a leitura do mundo em que vive. Ensinar conceitos históricos não é impor o uso abusivo de termos técnicos e definições abstratas nem de memorização de palavras e de seu significado (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 63).

Isto é, por meio de uma abordagem dialogada, professor Bruno constrói conceitos que permitem diferenciar direita e esquerda, retomando o processo revolucionário francês ocorrido nos últimos anos do século XVIII. A reação da estudante ao final da aproximação com os conceitos históricos deixa Bruno satisfeito no seu exercício como professor, uma vez que ela se emociona ao final e reconhece ter manifestado conhecimentos prévios carregados de preconceitos. Frente aos conceitos históricos apresentados por Bruno, as controvérsias naquela situação se resolveram, ou pelo menos se harmonizaram.

É reconhecido por professores que muitos assuntos com controvérsias são prontamente apaziguados. Arthur diz que

[...] quando eles batem de frente com o conhecimento pautado em postulados científicos, aquilo incomoda um pouco. Porque eles sabem que aquilo que está sendo falado ali, por mais que eles queiram discordar, eles sabem que aquilo tem uma autoridade. Pô, é um argumento que está baseado, tem as características que o

⁵¹ “A transposição didática é [...] um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos [...] Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução. [...]” (INRP, 1989, p. 14, *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 31).

professor apresentou e isso incomoda um pouco [...] Então você consegue desconstruir essas coisas, só que tem que ter um pouco de paciência (Arthur).

Os relatos evidenciam que, diante de uma explicação do professor com embasamento científico e esclarecimento de conceitos históricos, normalmente as controvérsias agem à favor do ambiente de discussão do tema, estabilizando-se ao final e dando continuidade à aula. Para alguns dos professores entrevistados, a interação ativa de estudantes com questionamentos chama a atenção dos colegas, quebra com o caráter meramente expositivo, estimula o raciocínio e a interpretação coletiva do tema. Neste ambiente em que o estudante está inserido é o que Mizukami (1986) diz que ele necessita ser desafiador, pois, “a motivação é caracterizada por desequilíbrio, necessidade, carência, contradição, desorganização etc. Um ambiente de tal tipo será favorável à motivação intrínseca do aluno” (MIZUKAMI, 1986, p. 80). As falas dos professores endossam a contradição como fator motivador, onde na agitação promovida por perguntas, respostas, análises, contradições e até mesmo as pausas para o pensar formam um ingrediente captador de atenção. As operações mentais individuais seguindo o raciocínio do professor constroem uma espécie de clima construtivo que entusiasma e se alastra para os demais da sala.

Cabe ainda análise sobre a fala de Arthur quanto à legitimidade ao que o professor dialoga com o estudante. Na mediação como um ato possuidor do objetivo de transformar o outro actante ao mesmo tempo em que também é transformado, Arthur empreende ação pela circulação de ideias. O professor no papel de mediador age colocando conhecimento histórico acadêmico em movimento. Traz como instrumento à sua prática docente ideias concebidas no contexto científico, e impacta as concepções prévias dos estudantes. Como mediador Arthur valoriza a consistência do conhecimento científico frente à fragilidade dos argumentos geradores de contestação.

Embora os estudantes sejam leitores no seu tempo histórico, ou seja, pessoas dotadas de processos cognitivos potencializados pelo surgimento das TD, nota-se por estes relatos que o papel do professor como mediador não é substituído pela novidade técnica. Como bem descreve Santaella (2013)

é preciso considerar que o surgimento histórico de um novo tipo de leitor com os processos cognitivos que ele traz não leva os anteriores ao desaparecimento. Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais ricas (SANTAELLA, p. 26).

Neste sentido, a incorporação das tecnologias e das redes sociais à educação não substitui a figura do professor como mediador, muito pelo contrário, revela a emergência de que novas estratégias integrem os quatro tipos de leitores: “contemplativo, movente, imersivo e ubíquo” (SANTAELLA, 2013, p. 26), isto é, há de se ter formas “de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro” (SANTAELLA, 2013, p. 26).

Outra questão importante – e última, considerando um limite de pretensões desta pesquisa – que surgiu nas entrevistas e que busca um olhar de compreensão, trata sobre o desafio de desenvolver nos estudantes o senso de crítico para a seleção de conteúdos. Sabe-se que as dificuldades na seleção crítica de conteúdos e no aprofundamento de conhecimentos necessários à formação, despontam justamente pela condição do sujeito imersivo: “multifuncional, multilinear e multimídia” (BORGES; OLIVEIRA, 2016 p. 437). Neste sentido, o relato de Dante traz à tona uma situação emblemática sobre a dificuldade de uma estudante em aprofundar uma resposta em uma questão de prova com base em uma vídeo-aula assistida no Youtube. Segundo Dante, uma das questões da prova de história do terceiro ano do ensino médio solicitava uma explicação conceitual sobre etnocentrismo. Após a correção e devolutiva da prova, uma estudante solicitou revisão da nota, pois havia respondido a questão com base nos argumentos que vira em uma vídeo-aula. Dante, por sua vez, considerou a resposta da estudante incompleta, pois a explicação em sala de aula ultrapassava os termos abordados pela vídeo-aula, e assim, fez valer como critério de avaliação a sua explicação em sala de aula.

Então o que posso dizer é o seguinte, aqui em sala de aula eu te aponte aspectos desse conceito que uma vídeo-aula de 20 minutos pode não ter apontado.” Ela disse “é verdade, ele não falou disso lá”. Mas eu observei que ele é professor de uma rede conceituada, e se essa rede de ensino é conceituada, provavelmente o conteúdo que ele veicula ali passe por alguma supervisão, então aqueles 20 minutos de vídeo-aula, falam apenas o que interessa. Ou seja, ela tinha uma confiança grande na rede privada que oferecia esse ensino e, sobretudo, na seleção do que essa rede privada fazia pra aparecer na vídeo-aula. Eu falei “bom, nem sempre é assim” (Dante).

Percebe-se que a estudante depositou confiança no conteúdo da vídeo-aula, sobretudo, por se tratar de uma aula divulgada no Youtube por uma rede conceituada de educação, da rede privada de ensino. Para pacificar a controvérsia, Dante propôs uma explicação na aula seguinte no intuito de mostrar a complexidade e amplitude de certos conceitos e que, portanto, fazia-se necessário estar atento, principalmente, à explicação dada em sala de aula, pois, muitas vezes, vídeo-aulas no Youtube podem assumir outras abordagens e diferentes recortes teóricos. Assim sendo Dante descreve:

Eu passei o final de semana levantando coisas sobre isso, algumas coisas eu já tinha lido na universidade ou por conta própria e tal, juntei dicionário de filosofia, revisões bibliográficas, juntei bastante coisa. [...] Então levei pra ela.[...]. E então conversamos bastante nessa aula sobre isso, e aí ela viu o tamanho do problema. Talvez ela teve uma dimensão, ela ficou até meio horrorizada com o fato de que aquilo que a gente discutiu tenha sido tão básico, e o fato de que ela deveria ter se atido pra avaliação fosse tão básico. Então, essa foi a minha forma de ensinar a ela como funciona a disciplina de história na rede básica, e inclusive pra turma, que há um mundo muito maior lá fora e que tudo que a gente discute, não é por que eu cobro em uma prova e assim por diante, que um curso da educação básica que eles vão atingir isso. É preciso ter calma [...] (Dante).

Situações como a exposta por Dante se enquadram nos desafios da escola em conviver com a sociedade digital. Sua prática buscou dar um panorama à turma sobre a abrangência de temas nas ciências humanas e que, portanto, a aprendizagem imersiva, embora necessária e extremamente importante, deve respeitar alguns cuidados. Em outras palavras, Dante fez evidenciar a complexidade do conhecimento científico e valorizar o seu papel em sala de aula como mediador de uma parte desta área do conhecimento. É apreciável a autonomia desenvolvida pela estudante e, embora tenha buscado uma fonte de informação muito utilizada por sua geração durante os estudos, a voz do professor como mediador de conhecimento ainda não pode ser completamente substituída pelas TD (SANTAELLA, 2013).

A descrição das práticas até este ponto da pesquisa tentou organizar algumas ações desenvolvidas pelos professores entrevistados. As evidências corroboram com a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem no tempo da cibercultura e do ciberespaço demandam novas iniciativas e abordagens que ultrapassem o modelo tradicional de ensino. As falas mostraram professores dedicando tempo do planejamento para a busca de dados científicos, para a atualização de informações, e até mesmo, para a observação e análise de canais de Youtube que divulgam conceitos distorcidos. Para alguns professores entrevistados, é de suma importância compreender as ideias e a forma de interpretar temas históricos de *youtubers* que veiculam distorções. Além disso, professores narraram utilizar o conhecimento trazido pelos estudantes, embora distorcido e enviesado, como ponto de partida para a construção do diálogo. Isto é, estes professores assumem o papel mediador do conhecimento científico e também constroem com os estudantes o entendimento de que o conhecimento histórico configura-se como algo em movimento e em permanente construção. Dentro deste contexto, diferentes fontes narrativas de conhecimento histórico concorrem em uma dinâmica de procura pela estabilização e aceitação, e que, portanto, toda fonte de conhecimento deve ser problematizada e criticada. Ao trazerem este olhar à tona, o conhecimento científico em movimento pela mediação do professor assume visível vantagem, uma vez que encontra-se

alicerçado na metodologia científica, ou melhor, seu processo de gestação se deu por meio do debate até chegar a um consenso, mesmo que este seja momentâneo.

Outra abordagem prática que se mostrou presente em alguns relatos é realização de perguntas aos estudantes, ou melhor, o lançamento de questões desafio como método de mediação do conhecimento científico. Nesta prática, as perguntas feitas ao estudante guiam a reflexão – no modo individual ou coletivo – no processo de busca pelas respostas. Por meio desta prática é possível aos professores introduzirem conceitos históricos à medida em que desafiam o estudante com suas perguntas. Conscientemente o professor conduz a reflexão por um caminho de exposição das contradições, objetivando desconstruir aquele conhecimento simplista, abrindo espaço para o encontro com o conhecimento histórico científico.

Por fim, a prática narrada pela experiência de Dante e presente na essência de outros relatos tratou sobre a valorização da mediação feita pelo professor na sala de aula. Isto é, esta prática docente tem como objetivo claro enaltecer a importância da fala do professor e demonstrar que as aulas não podem ser substituídas somente pela leitura imersiva de conteúdos no Youtube, por exemplo. A tradução ou mediação de conteúdo em sala de aula empreende uma série de escolhas didáticas e teóricas do professor e, portanto, ambas não devem se substituir, mas serem a melhor agregação possível de duas técnicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu acho que são assuntos que, por mais que seja raso e enviesado, eu acho também que tem um lado muito bom disso. Eu nunca vi tanta gente discutindo história. Está se discutindo história, está se criando um cenário onde a produção do conhecimento historiográfico nunca foi tão importante, e por mais que se tente se deslegitimar, tentar enfraquecer a narrativa dos historiadores, a lucidez de campos menos extremistas, tendem a concordar com esse conhecimento que está consolidado (Arthur).

Processos e trajetórias prospectam, quase sempre, certa ânsia por conclusões, por conformações e por balanços finais. Assim decorre, geralmente, na literatura, no cinema, em roteiros e em narrativas. Análises e retrospectivas são sempre bem-vindas e, no caso desta dissertação, não seria diferente. Ao traçar estas linhas o imaginário rememora desde o primeiro parágrafo escrito no projeto de pesquisa. De lá para cá, muita coisa mudou, se transformou, progrediu, amadureceu; novas escolhas foram feitas e antigas opções foram deixadas de lado. Muitos dizem: isto faz parte do processo de pesquisa. Pois bem, a ideia motivadora desta dissertação esteve desde sempre ligada a questões pessoais do próprio pesquisador, surgida no cotidiano escolar como professor. As minhas próprias observações

enquanto professor de jovens e adolescentes hiperconectados é que geraram dúvidas que exigiam respostas. Escolhas me levaram à realização do mestrado e, mais especificamente neste ínterim entre educação e cibercultura, dialogando com o ensino de história.

Instrumentos de coleta de dados foram mais bem delimitados durante a construção do texto de qualificação, o que nos levou a sopesar a realização de entrevistas com professores de história atuantes no ensino médio. Uma fonte riquíssima e dotada de nuances e de contratempos. O método de indicações de entrevistados foi o *Snowball* (bola de neve). Uma das vantagens deste método é a indicação de contatos para a entrevista com grau de proximidade com a semente, logo, a recomendação atribui um primeiro estágio de confiança no pesquisador, sendo este um elemento essencial para a pesquisa qualitativa. Outro fator igualmente importante e essencial para obter relatos sinceros e livres de condicionamentos foi a identificação dos entrevistados com o pesquisador, uma vez que todos atuamos como professores de história. Este ingrediente foi capaz de produzir entrevistas naturais, em tom de conversa informal, propiciando elementos riquíssimos os quais talvez não surgissem, caso não fosse estabelecido um primeiro grau de confiança no entrevistador. Por saberem que trabalhamos como professor em realidades e em contextos semelhantes, este primeiro grau de confiança propiciado pelo método *Snowball* e pela profissão em comum também foi capaz de agraciar a entrevista com muitos desabaços sinceros sobre o cotidiano escolar.

Embora o fator supracitado tenha se revelado uma importante conquista para a pesquisa, faz-se necessário admitir também que em algumas situações tive a impressão de que certas falas aparentavam ser ditas com o objetivo de atender ao tema da pesquisa ou a um suposto interesse do entrevistador, uma vez que tema e objetivo da pesquisa foram explicados com detalhes antes do início da gravação. A entrevista como instrumento de coleta de dados é um método precioso, mas possui suas limitações. Para futuras ampliações a considerar este tema e métodos, talvez seja valioso cruzar os dados obtidos pela entrevista com outras informações coletadas por diferentes instrumentos de coleta ou com outros sujeitos, por exemplo, os estudantes.

Outro aspecto importante que se revelou como um fator limitador é o fato de que, nesta pesquisa, não foram produzidas e nem analisadas entrevistas com mulheres, isto é, não nos apropriamos dos dizeres de professoras de história. Diante das reflexões contemporâneas acerca da importância da pluralidade de sujeitos em uma pesquisa, sobretudo, no viés de

gênero, as indicações em ondas produzidas pelos professores nos conduziram a fontes masculinas, e mesmo por parte desta pesquisa, não foi um dos objetivos a busca pela viabilização da visibilidade da voz de professoras de história. É difícil prospectar quais poderiam ser os diferentes resultados caso as vozes de professoras de história compusessem o conjunto das fontes deste trabalho, no entanto, fica como sugestão metodológica para futuras expansões neste tema de pesquisa.

As entrevistas com os professores – realizadas com base no roteiro disponível no apêndice A – seguiram em todos os casos, um ritmo de conversa entre pares, inspirado pela entrevista semiestruturada. Além disso, inspiramo-nos também na experiência de entrevistar, isto é, a possibilidade de abertura para a observação do contexto da conversa, tais como pausas, gestos e expressões.

Foram entrevistados doze professores de história. Algumas gravações foram realizadas por gravador eletrônico, e outras por meio do programa *Camtasia Studio*. Destas entrevistas foram selecionadas nove entre as mais reveladoras de tensões. Para a análise, foi utilizado o método de análise de conteúdo, o que permitiu agrupar trechos das entrevistas por unidades de significado.

Para encaminhar este balanço final, faz-se necessário retomar os objetivos inicialmente propostos. O primeiro objetivo específico propôs identificar os temas de história em disputa que ocasionam controvérsias em sala de aula. Este objetivo acarretou na formulação do tópico e categoria “Conteúdos Contestados: Práticas Tradicionais Tensionadas”. Nesta categoria foram descritos os relatos que evidenciam contestações sobre o conteúdo ministrado e que questionam a explicação do professor. Constatamos que, diante desta geração hiperconectada os limites da postura tradicional de ensino são constantemente tensionados, principalmente porque estudantes levam para a sala de aula alguns “achismos” vistos na plataforma. Surge neste contexto uma controvérsia, onde o paradigma de ensino-aprendizagem é forçado pela associação de estudantes, professores, conteúdos do Youtube, algoritmos da plataforma e as TD. Verificou-se neste íterim que, muitas informações podem ter origem em outras plataformas, não tendo sido originadas especificamente no Youtube, uma vez que faz parte da própria natureza do Youtube dar a oportunidade de espriar-se por outras redes sociais, principalmente pela cópia da URL.

Novos contextos exigem outras posturas, e assim, professores têm buscado práticas para lecionar para esta geração. Os comportamentos individuais de cada professor revelam práticas dotadas de elementos das abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural, que se mesclam e se complementam nas experiências diárias em sala de aula. Entretanto, nos parece que as práticas que mais predominaram nos discursos destes professores, foram práticas do tipo cognitivista, uma vez que eles estão estimulando o diálogo com o conhecimento prévio do estudante, em um movimento que tenta articular estas ideias prévias (muitas delas originadas do Youtube) com os conteúdos curriculares. Há neste estímulo a interação de diferentes interpretações uma mediação que visa auxiliar a aprendizagem, exercitando relações e combinações características da aquisição de conhecimento por meio dos estímulos do meio de vivência. Vislumbra-se então, a sala de aula como um ambiente propício à discordância, cujo objetivo é aproximar o estudante do conhecimento científico. Este modo de agir dos professores tenta enfrentar de frente o fato de que, aparentemente – devido a própria lógica do algoritmo do Youtube – um actante não-humano age como mediador, conectando os leitores moventes a vídeos cujo a qualidade importa menos do que a quantidade de *likes* e de visualizações. Para este tipo de leitor, segundo Santaella (2013), o processo cognitivo requer um mundo em movimento entre o verbo, o som e a imagem. Assim, vídeo-aulas do Youtube configuram um tipo de linguagem mais sedutora do que a oferecida por materiais tradicionais da escola, tal como o livro didático.

Neste clima de predileção cognitiva por um formato mais apazível de conteúdo, vídeos do Youtube emergem em destaque, fator que tem preocupado muito dos professores entrevistados. Isso se deve justamente à falta de garantia de qualidade. Se considerarmos a lógica algorítmica do Youtube, ao pesquisar por um tema de história, muitas vezes o estudante pode ser direcionado para canais de *youtubers* que tratam de temas de história de maneira não científica, partindo de simplificações e generalizações não admitidas pelo debate científico, que é o principal produtor de conhecimento histórico científico. Evidentemente os professores entrevistados demonstraram-se muito preocupados com estas ocorrências, uma vez que, naturalmente, os estudantes atribuem credibilidade ao que assistem no Youtube. Além disso, os professores revelaram a ocorrência de ter que dedicar tempo de aula para lidar com: contestações de estudantes que se mostram “treinados” por *youtubers* em como “desmontar o professor” ou em como “confrontar o professor”. Isto nos levou ao próximo tópico e controvérsia da pesquisa, ou seja, os temas de história que mais têm causado contestações.

Este tópico conecta-se com o primeiro objetivo específico da pesquisa, que quis identificar os temas de história em disputa que ocasionam controvérsias em sala de aula. Os relatos expuseram recorrências na disputa a respeito dos vieses ideológicos de direita e de esquerda. Simplificações e conspirações têm alinhado o nazismo ao viés ideológico de esquerda; ou ainda, buscado igualar as características dos regimes comunista e nazista. Os nossos resultados mostraram que controvérsias como estas exigem uma prática que atue em nível mais igualitário com o estudante, por meio de uma prática mediadora, buscando a construção conjunta do conhecimento a partir do protagonismo do estudante, que realiza a reflexão com o professor até chegar ao conhecimento científico proposto pelo material escolar. Neste ponto, as práticas evidenciam que há um exercício constante por parte dos professores em valorizar o conhecimento desenvolvido no âmbito acadêmico, concebido por meio do método científico. Outro tema recorrente é a conformação de que regimes totalitários e autoritários de governo teriam estado somente à esquerda, isto é, estudantes apresentam argumentos equivocados que igualam os regimes soviético e nazi-fascista, por exemplo.

A prática do professor Douglas dá elementos sobre como a valorização de obras consagradas na história podem combater controvérsias revisionistas ou negacionistas. Além do mais, Douglas, por exemplo, faz questão de lembrar aos estudantes que em avaliações oficiais, como o caso do vestibular, será sempre cobrado o conhecimento divulgado por autores reconhecidos e respeitados dentro da produção historiográfica, logo, desvios interpretativos livres da história não são permitidos. Outro tema que tem causado bastante contestações em sala de aula diz respeito à compreensão conceitual dos sistemas capitalista e socialista. Diante disso, a possibilidade de problematização o conhecimento histórico revela-se uma importante ferramenta, uma vez que a retomada de conceitos estudados em anos anteriores e a comparação com o conhecimento prévio do estudante fornece uma perspectiva comparativa onde o conhecimento histórico vai sendo construído partindo da experiência do estudante. As práticas docentes neste contexto revelam que muitos professores encaram a construção do conhecimento como algo em constante evolução, na condição de que, a desconstrução de conceitos errados é apenas um estágio do processo de construção do conhecimento.

A questão é que estes temas históricos – que se apresentam em narrativas de disputa a partir do Youtube – tentam fazer sentido do passado para usar este conhecimento como

artifício político à serviço do presente. Apresentaram-se controvérsias em torno do comunismo, disputas narrativas sobre o feminismo, escravidão, ou ainda, sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Segundo relatam alguns professores, estudantes têm apresentado argumentos em tom de defesa do regime. Influenciados e encorajados por *youtubers*, estudantes expressam em sala de aula narrativa que remonta à própria polarização política existente no regime militar brasileiro, alertando sobre uma urgência em combater a esquerda, ou ainda, uma suposta nova ameaça comunista no Brasil. Evidenciamos o exemplo de Douglas que, consciente da existência da atual polarização política no país, potencializada, sobretudo, pela concorrência de discursos nas redes sociais, busca a manifestação e a verbalização do conhecimento prévio de seus estudantes. O espaço dado em aula por ele permite que o estudante faça a mediação de um tipo de interpretação dos fatos históricos e os coloque em circulação no espaço escolar, isto é, revela um agenciamento híbrido entre *youtuber*/algoritmo/vídeo que contesta as teorias consolidadas e presentes no material didático.

Frente à realidade de ensinar história para uma geração que assiste conteúdos no Youtube, sejam eles vídeo-aulas de conteúdos de qualidade ou de ideias deturpadas e conspiratórias, a constatação por esta pesquisa é de que os professores entrevistados relataram a procura por aprimoramento, estudo teórico e planejamento de aula para poderem agir de maneira pedagógica na iminência de haverem contestações. Todos os professores selecionados para a utilização de trechos de fala nesta pesquisa, revelaram algum tipo de preparação diante deste cenário. Alguns, inclusive, buscaram conhecer os canais tidos como polêmicos, que veiculam interpretações e teorias sem embasamento científico. Nesta perspectiva chegamos na terceira e última unidade de sentido e também no segundo objetivo específico desta pesquisa: descrever as controvérsias que emergem nas práticas docentes de professores de história no ensino médio, provocadas pelo acesso de seus estudantes a conteúdos de história veiculados por *youtubers*.

Os professores forneceram evidências nesta categoria de análise quanto à preocupação que eles possuem em entender, ou, pelo menos conhecer as ideias e os falseamentos interpretativos que certos *youtubers* circulam na plataforma. A interação sobre o conhecimento que causa discórdia, exige atitudes pontuais, como por exemplo no caso de Eduardo, que sabendo do teor de possíveis oposições que podem ocorrer, estuda e busca

embasamento teórico, dados e informações para eventualmente poder apresentar em sala de aula. Nesta dinâmica de apresentar aos estudantes dados e interpretações de autores respeitados na produção de conhecimento histórico, o professor media o conhecimento científico com o objetivo de desconstruir a narrativa trazida pelo estudante, tentando estabilizar a controvérsia com a mediação de conceitos. Agindo nesta oportunidade, o professor tem a chance de problematizar a própria origem da informação do estudante, conduzindo-o ao que Schmidt e Caineli (2004) chamam de “pensar historicamente”. Isto é, há nesta oportunidade a chance de levantar problemas e questionamentos, sinalizando ao estudante que o conhecimento histórico científico se constrói justamente pela diversidade de pontos de vista, e mais do que isso, que o conhecimento histórico está em constante construção e depende do debate para que se chegue a um consenso.

Outro ponto importante que se destacou na entrevista é que, os temas que geram disputas durante o trabalho em sala de aula são os temas levantados na categoria “Conteúdos de história em disputa”. Quando são trabalhados outros assuntos em história, relativos, por exemplo, à Antiguidade, não apareceram evidências de narrativas conflitantes que geram controvérsias na sala de aula. Isto só reforça a interpretação de que somente alguns assuntos de interesse do presente é que são encarnados de significados históricos para a ação de grupos políticos, conforme se vislumbra o crescimento da extrema direita nos canais de Youtube no Brasil, por exemplo.

Como a recorrência à história como ferramenta de construção de discurso político é uma área que de certa maneira expõe o professor à sorte de intimidações, conforme exemplificamos em alguns discursos veiculados por *youtubers*, a maneira encontrada por muitos professores tem sido o que interpretamos como o tipo de “abordagem cognitivista” descrito por Mizukami (1986). Nesta prática, professores têm conseguido construir questões e desafios do pensamento que estimulam a reflexão, conduzindo o educando a desconstrução do conhecimento prévio quando este encontra-se enviesado por discursos distorcidos. Esta prática de lançamento de questões propicia ao estudante a constatação das contradições e fragilidades de sustentação de seus argumentos, uma vez que o conhecimento científico ampara-se nos pilares do método científico, e logo, dispõe de estruturas mais sólidas e amplamente debatidas. Professor Bruno, por exemplo, utiliza esta abordagem para realizar a transposição de conceitos históricos, dando referências confiáveis para que o estudante possa ler com mais facilidade o social.

Por fim e encerrando os resultados vislumbrados nesta pesquisa, delineou-se por meio da essência das práticas docentes e também por algumas ações dos professores que eles

buscam constantemente enaltecer a importância de seu papel como mediador e tradutor de conteúdo em sala de aula. Isso que dizer que, embora nestes casos elencados o convívio com as redes sociais e o uso das TD seja algo incorporado ao cotidiano da sala de aula, estes actantes não substituem o papel do professor como mediador.

Aludindo ao pensamento de Santaella (2013), concluímos que as práticas docentes buscam, direta ou indiretamente, justamente a complementação entre estes envolvidos na trama social do espaço escolar. Isto é, mesmo quando os conteúdos assistidos no Youtube são de origem de vídeo-aulas de qualidade, eventualmente os estudantes buscam a chancela do professor. Salvo a situação relatada por Dante, por exemplo, que diante da confrontação comparativa entre o conteúdo ministrado em sala de aula e o conteúdo assistido pelo Youtube, fez valer em sua avaliação as opções trabalhadas em sala de aula. Isto é, embora o estudante possua um perfil de leitura multimídia e em muitos casos utilize vídeo-aulas do Youtube para estudo antes de uma avaliação, ele há de compreender que as escolhas e recortes teóricos feitos pelo professor em sala de aula são importantes e devem ser complementadas, se desejar, pela leitura de outras mídias, mas nunca, substituídas.

No decorrer da seção “Do Youtube à Escola: Práticas Docentes em Controvérsia” ficou evidente a apropriação política a qual está inserida a divulgação de conteúdos distorcidos por *youtubers*. Isto é, importante parte do debate político nos últimos anos no Brasil se deu por meio da instrumentalização das redes sociais e pela apropriação de alguns conceitos históricos. Estes conceitos foram esvaziados e articulados para atender a campanha que elegeu a extrema direita no Brasil. Embora nem todos os professores tenham afirmado este contexto explicitamente, isso ficava implícito nas falas, onde era perceptível um tom impregnado pelo sentimento político. Estes componentes não estavam previstos nos objetivos da pesquisa, mas surgem como elementos do contexto de produção desta pesquisa: acirramento das tensões políticas, discursos anticiência, ataque a professores, apropriação de narrativas históricas e, claro, a tentativa de reescrever alguns temas históricos com a finalidade de justificar ocorrências do presente.

A problemática que definimos nesta pesquisa indagava: que controvérsias emergem nas práticas docentes de professores de história, provocadas pelo acesso de educandos do ensino médio aos conteúdos especializados em história, veiculados por *youtubers*? Acreditamos que esta pergunta pôde ser respondida, considerando os limites que compreendem a realização de uma pesquisa de mestrado. O tema permite ampliações de análise, sobretudo se considerados mais professores para a entrevista, valorizando outras variedades de realidade de inserção profissional. Como ocorrido nesta pesquisa, embora o número de professores pudesse ser ampliado, invariavelmente se chegaria às repetições e coincidências que já não mais ofereceriam ineditismo nas falas. Acreditamos que os objetivos específicos foram alcançados, embora saibamos que na pesquisa científica há sempre elementos que passam despercebidos, e constantemente seja possível atribuir um novo olhar, fazer outras relações, trazer diferentes atores para as associações. O ponto aonde chegamos com a pesquisa, é fruto de uma trajetória inserida em um contexto de análise e de escrita. Ferramentas foram selecionadas e escolhas teóricas foram feitas, mas sabe-se que com outras opções e as mesmas fontes, diferentes resultados ainda poderiam surgir.

Ao findarmos este balanço, a sinceridade com a pesquisa acadêmica que realizamos leva-nos a considerar que outras fontes poderiam ser usadas para futuras pesquisas neste tema. Isto, sem dúvidas, abriria novas possibilidades de análise do fenômeno que aqui estudamos. Uma conclusão que chegamos e que poderá ser explorada futuramente, é que a própria natureza intrínseca de se estender por outras redes sociais, faz com que o Youtube seja um actante dinâmico nas associações previstas por Latour (2012). Isto é, embora o foco de análise desta pesquisa tenha sido concebido para observar o fenômeno em torno do Youtube e dos *youtubers*, a internet como algo dinâmico e mutável nos mostrou que se a conversa com os entrevistados não fosse dirigida para inquirir a relação de forças desta plataforma com as salas de aula, invariavelmente a influência do Youtube poderia ser confundida com outras plataformas ou tecnologias. Neste cenário, as mídias e as informações se espalham, e muitas vezes torna-se um desafio à parte rastrear a origem. Fica a dica para quem quiser se aventurar neste tema. Por fim, não somente como forma de agradecimento aos sujeitos desta pesquisa – no caso, os professores –, mas também como maneira de expressar um desejo reivindicatório, o corpo docente precisa urgentemente de formação para este cenário. Há uma necessidade urgente em redimensionar os saberes e as atitudes dos profissionais da educação para que

possam responder a estes novos sujeitos dotados de processos cognitivos peculiares. A escola analógica deve ir ao encontro destes estudantes conectados ao mundo digital.

Dentre todas as necessidades que os educadores brasileiros carecem, a conversa com os professores de história deixou evidente o caminhar individual de cada um em busca de desenvolvimento de práticas docentes coerentes com a sociedade hiperconectada. Esta pesquisa deixa a aspiração de que as iniciativas, principalmente daqueles que pensam a educação no Brasil, caiam em si de que é preciso empoderar os professores para lidar com a sociedade digital.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A crise na educação**. Gestão Escolar, s.d. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf> S/d. Acesso em: 19 de maio de 2018.
- ÁVILA, Silviane de Luca. BORGES, Martha Kaschny. **Modernidade líquida e infâncias na era digital**. Cadernos de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, v. 22, n. 2, 2015, p. 102 – 114. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3220/2053>>. Acesso em: 03 de out. de 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2004. 223 p.
- BARROS, K.C.; BISPO, L.M.C. **Vídeos do Youtube como recurso didático para o ensino de História**, Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau - vol. 11, nº 3, p.856-868, set./dez/2016. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/4864/3471>>. Acesso em: 06 de maio de 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED**. Trabalho encomendado pelo GT 16 - Educação e Comunicação, em homenagem aos 20 anos da criação do Grupo da ANPED. 2011. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/876013/a-presen%C3%A7a-da-cultura-digital-no-gt-educa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o...>> Acesso em: 27 de jan. de 2020.
- BORGES, Martha Kaschny. **Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais**. In VALLEJO, Antonio Pantoja, ZWIEREWICZ, Marlene (org). Sociedade da informação, educação digital e inclusão. pp, 53-86. Florianópolis: Insular, 2007.
- BORGES, M. K.; OLIVEIRA, S. . Virtualização e sociedade digital: reflexões acerca das modificações cognitivas identitárias nos sujeitos imersivos. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 21, p. 420-440, 2016.
- BRASIL. **BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**: promulgada em 6 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 de jun. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de mar. de 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ações Internacionais - PISA**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BURGESS, J; GREEN, J. **YouTube e a revolução digital**. São Paulo: Aleph, 2009.

CAINELLI, M. (2012). **A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental**. Educação e Filosofia, 26(51), 163-184.

CALIMAN, Luciana V; SADE, Christian; TEDESCO, Silvia H. Pista da Entrevista. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia (Org.); ESCÓSSIA, Liliana da (Org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 79.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 271 p.

CATAPAN, A. H. **Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC46.pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2017.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Coimbra: Edições Almedina, 2013.

DEWES, João Osvaldo. A amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven: Uma descrição dos Métodos. 2013. 63 f. Graduação (Trabalho de conclusão de curso) – Graduação em Estatística, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ELISSON, N. B.; BOYD, D. **Sociality through social network sites**. In: DUTTON, W. H. (Org.) *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford Handbooks Online, 2013. Disponível em: <<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199589074.001.0001/oxfordhb-9780199589074-e-8>>. Acesso em: 31 de ago. de 2018.

FARAH, Josiane. **Predicting the Intelligence of Web 3.0 Search Engines**. *Internacional Journal of Computer Theory and Engineering*, Vol 4, No. 3, June 2012. Disponível em: <<https://dokumen.tips/documents/predicting-the-intelligence-of-web-30-search-searches-for-your-airline-ticket.html>>. Acesso em: 16 de ago. de 2018.

FERNANDES ARAUJO, W. (2018). **A construção da norma algorítmica: análise dos textos sobre o Feed de Notícias do Facebook**. *E-Compós*, 21(1). <https://doi.org/10.30962/ec.1402>

FISHER, Max; TAUB, Amanda. **How Youtube Radicalized Brazil**. The New York Times, Nova York, 11 de agos. de 2019. Disponível em:
<<https://www.nytimes.com/2019/08/11/world/americas/youtube-brazil.html?searchResultPosition=4>>. Acesso em: 22 de set. de 2019.

FREITAS, Sonia Maria. **História Oral: procedimentos e possibilidades**. Eccos Revista Científica, vol5, n1, 2003. 142 p.

GASPARETE, Carolina Alves Mata. **Um Estudo Sobre Escola Justa: Quando Em Busca Do Gênero Encontramos O Anseio Pela Democracia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

GOODMAN, Leo A. **“Snowball Sampling”**. Annals of Mathematical Statistics, v. 32, p. 148-170, 1961. Disponível em:<
<http://projecteuclid.org/DPubS?verb=Display&version=1.0&service=UI&handle=euclid.aoms/1177705148&page=record>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

HABOWSKI, Adilson; CONTE, Elaine. **Cultura digital versus autoridade pedagógica: tendências e desafios**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.24 (2018) - Ahead of print, p.278-301.

HANCOCK, Jaime Rubio. **Youtube enfrenta um escândalo com milhares de comentários pedófilos em vídeos de menores**. El País, São Paulo, 21 de fev de 2019. Disponível em:
<https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/21/tecnologia/1550748035_065824.html>. Acesso em: 29 de jul. de 2019.

HANDLEY, Zöe. **Digital Natives: Fact or Fiction?** Oxford University Press. English Language Teaching Global Blog, 2011. Disponível em:
<<https://oupeltglobalblog.com/2011/01/20/digital-natives-fact-or-fiction/>>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

HARGITTAI, Eszter; HINNANT, Amanda. **Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet**. Communication Research, v. 35, nº 5, pp. 602 - 621, 2008. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0093650208321782>>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009. 380p.

LAPA, A. B.; COELHO, I. C.; SCHWERTL, S. L.. As redes sociais como um espaço público educacional. In: **37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2015, Florianópolis. Disponível em:
<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4529.pdf>>
Acesso em: 08 de jun. de 2018.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba. Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LEMONJE, S. S. **O Ensino de História na Escola Waldorf Anabá: Cultura Escolar e Saberes Docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

LEMOS, Andre. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. 295 p.

_____. **Mídias locativas e vigilância**. Sujeito inseguro, bolhas digitais, paredes virtuais e territórios informacionais. In: SULINA, E. (Ed.). *Vigilância e visibilidade: espaço, tecnologia e identificação*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p.296.

_____. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LOPES, Gisele Garcia. **A representação de mulheres nos livros didáticos de História (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

_____. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. 295 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010. 272 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo; EPU, 1986.

MACHADO, Tatiane Rousseau. **A docência e suas práticas a partir da inserção dos computadores móveis do projeto um computador por aluno na Grande Florianópolis: três realidades, um estudo**. 211 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2013.

MALERBA, Jurandir. (2017). **Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital**. *Revista Brasileira de História*. 37. 10.1590/1806-93472017v37n74-06. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316175905_Os_historiadores_e_seus_publicos_desafios_ao_conhecimento_historico_na_era_digital> Acesso em: 02 de ago. de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo, Papirus Editora, 2000. p. 11-66.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Tese (Doutorado em História Econômica), Universidade de São Paulo, 2000.

_____. **O anticomunismo no Brasil: ontem e hoje**. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/23648486/A_tradi%C3%A7%C3%A3o_anticomunista_no_Brasil_ontem_e_hoje>. Acesso em: 13 de out. de 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NAU, Bruna. **Cartografias docentes no ciberespaço**. 319 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2016.

NAU, B. ; BORGES, M. K. . Cartografias docentes no ciberespaço. **EDUCAÇÃO EM REVISTA (UFMG. IMPRESSO)** , v. 33, p. 1-30, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e158663.pdf> . Acesso em: 06 de out. de 2019.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Educação, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem, 1996. Disponível em <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2017.

ORTELLADO, Pablo; GALLEGO, Esther Solano; RIBEIRO, Márcio Moretto. Uma sociedade polarizada? In: Por que gritamos golpe? : para entender o impeachment e a crise política no Brasil [S.l: s.n.], 2016.

PALETTA, Francisco Carlos; MUCHERONI, Marcos Luiz. **Web semântica, agentes inteligentes e a produção de conhecimento na web 3.0**. Anais. São Paulo: TECSI, 2015. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia (Org.); ESCÓSSIA, Liliana da (Org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. NCB University Press, v. 9 out. 2001. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em: 23 de ago. de 2014.

PRIMO, A. **Industrialização da amizade e a economia do curtir**. In: OLIVEIRA, Lúcia; BALDI, Vania (Org.). A insustentável leveza da web: retóricas, dissonâncias e práticas na sociedade em rede. Salvador: EDUFBA, 2014. 235 p.

_____. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Volume 9, agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/view/153/154>>. Acesso em: 02 de maio de 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191 p.

REIS, Valdeci. **Jovens professores conectados: desafios da docência na era digital**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia Digital**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>>. Acesso em: 01 de set. 2018.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História**. Curitiba, 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. **História viva**. Brasília: Editora da UNB, 2007a.

_____. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora da UNB, 2007b.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei Complementar nº 495, de 26 de janeiro de 2010**. Institui as Regiões Metropolitanas de Florianópolis, do Vale do Itajaí, do Norte/Nordeste Catarinense, de Lages, da Foz do Rio Itajaí, Carbonífera e de Tubarão. Palácio Barriga-Verde, Florianópolis, 26 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2010/000495-010-0-2010-001.htm>>. Acesso em: 09 de ago. de 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004. 357 p.

_____; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do twitter**. São Paulo: Paulus, 2010. 137 p.

_____. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior, Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Especial: As novas mídias e o ensino superior. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf> Acesso em: 14 out. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. 159p.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. 440 p.

SILVA, M. (org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

Site oficial do Colégio Ferreira Neto. Disponível em: <<http://colegioferreiraneto.g12.br/>>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

Site oficial do Portal SAS. Disponível em: <<http://novo.portalsas.com.br/>>. Acesso em: 19 de maio de 2018.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado:** história oral. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 385p.

TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016 = ICT Kids Online Brazil : survey on Internet use by children in Brazil 2016 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <
https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf >. Acesso em: 28 de jul. de 2018.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-Alunos Negros Cotistas da UERJ:** os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. 234f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Departamento de Educação, PUC-RIO. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0811292_2012_pretextual.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

VASCONCELLOS, Amanda Meschiatti. **Celebridade 2.0:** O Youtube e a nova fábrica de famosos. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE. **Digital in 2017 Global Overview:** A collection of internet, social media, and mobile data from around the world. 2017. Disponível em: <<https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>>. Acesso em: 24 de jan. de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Descrevo um roteiro com intuito de ter à disposição a orientação de procedimentos pensados anteriormente, guiados pela reflexão nos autores que compuseram a metodologia desta pesquisa. Serve como sugestão de movimento e não como guia de passos. Eventuais perguntas não descritas neste roteiro podem ser feitas durante a entrevista, assim como perguntas previstas aqui podem não ser feitas no momento da entrevista.

1. Procedimentos:

Data/hora de início da entrevista:
Nome do(a) entrevistado(a):
Realizar a minha apresentação pessoal.
Informar quanto ao caráter confidencial de todas as informações fornecidas durante a entrevista.
Pedir permissão para gravar a entrevista via gravador ou <i>Camtasia Studio</i> .

2. Sugestões de perguntas

O(a) professor(a) - apresentação
Quantos anos tem?
Qual área de formação? Em qual instituição de ensino?
Possui pós-graduação? Em qual área?
Há quanto tempo exerce a docência? E a docência em história no ensino médio?
Possui uma visão pessoal sobre a Educação? Qual?

Percepção sobre a cibercultura e o mundo hiperconectado

Qual a sua percepção pessoal sobre a internet, a hiperconectividade, as redes sociais?

Você tem uma visão entusiasta? Por quê?

Você tem uma visão pessimista? Por quê?

Ensino de História nos dias de hoje.

Na sua visão, a quantidade de informações disponíveis na internet nos dias de hoje, influenciam de alguma maneira suas aulas de história?

Seus estudantes demonstram uma vida ativa nas redes sociais?

Você identifica uma faixa de idade de estudantes mais ativos nas redes sociais?

Seus estudantes relatam ter aprendido conteúdo de história na internet? Quais?

Os estudantes e o Youtube

Você identifica uma proximidade dos estudantes com o Youtube?

Sabe se alguns estudantes são *youtubers*? O que eles produzem?

Já te falaram sobre algum canal específico do Youtube? Qual(is)?

Algum estudante relata ser seguidor de algum formador de opinião do Youtube?

Já te falaram sobre algum *youtuber* específico? Qual(is)?

Algum estudante já revelou, em aula, opinião sobre o conteúdo de história que aprendeu assistindo canais do Youtube?

Qual(is) assuntos os estudantes comentam terem visto no Youtube?

Os assuntos comentados por estes estudantes, concordam ou discordam das narrativas

históricas abordadas no livro didático? De que maneira?
Os assuntos comentados por estes estudantes, concordam ou discordam das narrativas históricas do seu planejamento de aula? De que maneira?
É possível identificar a origem (estudo reconhecido pelas ciências humanas ou senso comum) dos temas aprendidos pelo Youtube e que discordam da programação do livro e/ou do seu planejamento?
É possível identificar o uso distorcido de conceitos históricos intencionalmente?

Os desafios atuais de um professor(a) de História
Os estudantes confrontam o conteúdo dos livros didáticos com contra opiniões de vídeos do Youtube?
Como criar um diálogo entre a aula de história e conceitos históricos distorcidos aprendidos pelo Youtube?
De que maneira conceitos históricos distorcidos impactam na sua aula?
Você já alterou seu planejamento/atividades em sala de aula em razão de conteúdos trazidos pelos estudantes oriundos de canais do Youtube? Como você reagiu? Dê exemplos.
Ao planejar suas aulas você considera as discussões que os estudantes têm acesso no Youtube? (Postura proativa ou reativa)
Você pensa que o acesso aos conteúdos que os estudantes têm hoje podem ser um aliado ao ensino de história ou um obstáculo? Dê exemplos.

3. Procedimentos:

Agradecer a disponibilidade e a colaboração;
Encerrar a gravação da entrevista;
Registra a hora de término da entrevista.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e que **recebi de forma clara e objetiva todas as explicações** pertinentes à pesquisa: Do YouTube à escola: as repercussões em sala de aula de conteúdos de história abordados por *youtubers*, desenvolvido pelo mestrando Tales Hiroshi Medeiros Kamigouchi, sob a orientação da Professora Dra. Martha Kaschny Borges.

Declaro, ainda, que fui informado(a) que todos os dados fornecidos a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso:

Assinatura:

Florianópolis: _____

Contato:

Professora Dra. Martha Kaschny Borges

E-mail: marthakaschny@hotmail.com. Telefone: 48 991491607

Tales Hiroshi Medeiros Kamigouchi

E-mail: taleshmk@gmail.com. Telefone 48 999054856

APÊNDICE C – FASE DE CODIFICAÇÃO E DE CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesta seção estão apresentados os resultados das fases de codificação e de categorização conforme as unidades de contexto denominadas Práticas Tradicionais Tensionadas; Conteúdos de História em Disputa; e Práticas Docentes se Transformam. A discussão sobre estas etapas ocorre juntamente com a fase de interpretação dos resultados.

Quadro 9 - Unidade de Contexto: Práticas Tradicionais Tensionadas

Categoria	Indicadores	Unidades de Registro
Práticas Tradicionais Tensionadas	Questionamento do conteúdo curricular (livro didático) de história.	<p>“Eles [alunos] veem os canais e acabam, muitas vezes, confrontando o que eles veem lá nos canais com o conhecimento que a gente tem em sala de aula. Então eu acho que o Youtube ele é uma ferramenta importante, porém, hoje, o que tem repercussão é o achismo, é o cara que fala um monte de besteira, sem formação, sem essa visão histórica, né. E a gente tem muito aluno que acompanha [canais de Youtube]” (Alex).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“A gente percebe hoje em dia que uma quantidade de alunos que tem uma informação bem distorcida, até mesmo preconceituosa de diversas situações. Então isso traz um pouco de estresse na atualidade. [...] Não estou querendo discriminar todos [youtubers], até porque tem gente que tem um trabalho sério, um trabalho que tem uma fidelidade científica, mas tem muitos que procuram deturpar, principalmente fazendo uma análise bem superficial, até primaria, ou até mesmo simplória sobre a nossa realidade</p>

		<p>histórica” (Eduardo).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Eu peço que os alunos discordem de mim, na minha sala tem liberdade de expressão, de diálogo. Nós temos a capacidade de debater e nós todos temos o compromisso de buscar uma aproximação da verdade, então eu peço que me provem que eu estou errado. Nas redes sociais este compromisso não existe, pois quanto mais mentiroso você for, mais dinheiro você ganha” (Bruno).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Então o que eu vejo muito nessas plataformas digitais é que o material audiovisual ele é uma transformação do livro didático, porque a linguagem é muito parecida, só que qual é a diferença? É que eles não têm saco pra ler, o negócio deles é escutar “ah, vou ficar escutando aqui porque é muito mais interessante”. É a mudança do suporte de estudo. Isso vale tanto para o Ensino Médio quanto para o Fundamental, onde eles não têm um hábito de leitura, até porque desde cedo eles estão acostumados com essas plataformas digitais, de ficar conectado a todo momento, de ficar vendo Youtube a todo momento, então acaba que essa linguagem do audiovisual tá substituindo a leitura. E aí eu não sei te dizer aonde isso vai nos levar, qual o impacto disso, mas aí a gente tem que tentar achar uma forma de tentar</p>
--	--	--

		<p>transformar, ou pelo menos qualificar esse material audiovisual. Eu acho que essa é a saída” (Arthur).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Hoje, parte do meu tempo em sala de aula consiste em desconstruir vídeo-aula que distorce tudo. O aluno não chega na sala de aula sem saber nada, ele sabe. O problema é que às vezes ele sabe de coisas totalmente enviesadas, no ponto de vista conceitual e no ponto de vista pragmático, em alguns casos. [...] Então, hoje, pra mim mudou nessa perspectiva, de que esse aluno vem informado, vem te questionar, ele te testa, ele tenta te desmontar. Tem aluno que tenta te desmontar em sala de aula, que te desafia” (Douglas).</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Quadro 10 - Unidade de Contexto: Conteúdos de História em Disputa

Categoria	Indicadores	Unidades de Registro
<p>Conteúdos de História em Disputa</p>	<p>Diferentes narrativas de conteúdos de história expressas por estudantes.</p>	<p>“Existe uma relativização muito forte sobre o nazismo hoje em dia. A coisa que mais me apavora é isso, a relativização de uma coisa que não deveria ser relativizada em tempo algum. Aí sempre tem um aluno que diz: ó, pode ver, é parecido com o comunismo. Aí eu vou pro quadro e paro a aula. Aí entra a questão ética. Vou pro quadro, abro a caixa de ferramentas e vou pra teoria, paro a aula mesmo, não importa que vá atrasar, porque destrinchar um tema desses, eu encaro como uma visão civilizacional. Explico tim-tim por tim-tim</p>

		<p>porque são coisas distintas. E eu falo abertamente: “pessoal, ditadura não é um privilégio da esquerda ou da direita, ditadura ela é ambidestra, tem em qualquer situação”” (Caio).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“O aluno já disse “tá, mas professor, então nazismo e comunismo são iguais?”. É porque se distorcem muito os conceitos, né, então, hoje, qualquer partido que usa vermelho é comunista, é socialista. E o aluno não sabe nem diferenciar o comunismo do socialismo, né” (Alex).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Eles falam. Esse ano aconteceu muito isso, de eu estar explicando, daí um aluno fala assim “tá, professor, então no espectro político o nazismo está aonde?”. Daí eu respondo “no espectro político ele é um movimento muito nacionalista, com a presença forte do governo, autoritário, está junto ali com a classe industrial, então, se tu fosse simplificar a política direita e esquerda, ele estaria numa extrema-direita”. E aí eles já se olham, assim “ah, tá vendo o fulano de tal”, daí o cara rebate “não, pera aí, professor”. Aí eu costumo falar “ó, galera, na internet, Facebook, tu podes escrever o que tu quiser, lá é livre, tu pode fazer um vídeo no Facebook falando o que tu quiser, um vídeo no Youtube falando o que tu quiser, porém, dentro do meio acadêmico não é assim”. Eu tento</p>
--	--	---

		<p>fazer eles entenderem que não é alguma bandeira política que estou querendo levantar na sala de aula e a minha missão de vida é fazer isso. É toda uma questão acadêmica e conceitual mesmo. Foi construído dentro de um debate acadêmico, por pessoas que se debruçaram sobre o tema, que investigaram. É uma preocupação assim, porque, como eu falei, hoje eu sinto que a gente está entrando num período em que tudo das Ciências Humanas é uma posição pessoal né, e não é” (Alex).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Ano passado eu fui dar aula sobre Totalitarismos na Europa. Eu tinha uma aula para trabalhar com isso na turma de um aluno ultraconservador, e durante a minha aula ele abriu o livro “Como ser um conservador”, fazia questão de abrir o livro e ler durante a minha aula. Pelo menos, depois que eu dei duas ou três respostas, ele parou de me questionar, às vezes quando eu falava sobre algum assunto ele olhava e prestava atenção e voltava a fazer de conta que ele não estava prestando atenção. Só comuniquei à coordenação, explicando qual era a situação; depois eu soube que a situação era pior com outros professores da área de humanas, filosofia e sociologia, ele ia pro embate mesmo. Tu não podes se mostrar acuado, é meio animal a parada, tens que ter a firmeza de</p>
--	--	--

		<p>responder. Era véspera do primeiro turno [da eleição presidencial de 2018] e eu iria dar Totalitarismo, Nazismo, Fascismo, e o que mais tem é distorção sobre isto. Aí foi um dia que eu, inclusive, fui olhar no Youtube, achei um vídeo, mas não sei quem é o cara, e ele falava umas coisas contrárias. Por sorte, eu tinha uma questão da UFSC que constava o oposto do que o cara tinha falado, e até é muito importante que vestibular traga determinadas questões pra gente. Aí, eu fui pra aula com o dicionário de conceitos históricos, com o “Vigiar e Punir” do Michel Foucault e com o “Origens do totalitarismo” da Hanna Arendt na mochila. E aí eu dei um tom muito sério pra aula, comecei a aula pedindo silêncio absoluto e explicando que teríamos aula sobre um assunto que é muito complexo, muito difícil, e que se fala muita besteira por desconhecimento e por falta de caráter, que este assunto se distorce, e distorce para os dois lados [direita e esquerda], e pra quem quiser discutir sobre o assunto, ali estavam os livros necessários para este tema. Então coloquei os livros sobre a mesa, com o intuito de causar um impacto visual e auditivo mesmo. Eu já tinha pré-selecionado alguns trechos pra durante a aula utilizar. Só que ali na sala acontecia uma situação que eu já sabia de autovigilância, então, se algum aluno ou</p>
--	--	--

		<p>aluna me questionasse, eles olhavam feio, eles riam, debochavam. Então rolava uma autovigilância, que é a base do regime de massas, né. Então em momento algum eu falei da política nacional, mas eles foram chegando às conclusões e os olhos iam se arregalando. E ali eu fui mostrando que, pra quem for estudar o assunto pelo Youtube, eu já aviso antes: “se prepare para errar a questão”. Levei a questão pra sala de aula e mostrei” (Douglas).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Quando a gente analisava Estados Totalitários, Nazismo, Fascismo e as experiências da União Soviética que foram autoritárias, ocorrem uma série de confusões, que hoje a gente vê aí esses caras falando que Nazismo era movimento de esquerda, que não tem nenhum tipo de contextualização histórica, eles não analisam, não veem os pormenores, não veem quem apoiou quem. Então, o grande empresariado alemão apoiou o Nazismo, Henry Ford foi condecorado por Hitler e tal, daí vem esses caras falando sobre o Nazismo ser um movimento de esquerda, então aqueles alunos que são influenciados por este tipo de coisa, são alunos que sinceramente tem um grau de profundidade de um pires [risos]. Se me questionam, eu sou veemente neste aspecto, até porque em uma guerra, a maior vítima de uma guerra é a verdade, então nessa situação nós</p>
--	--	--

	<p>temos um compromisso com a verdade, apesar de cada um ter a sua posição perante a sociedade, com as suas questões pessoais sobre como encarar a realidade, sobre como enxergar o mundo em relação a influências ideológicas, classistas e religiosas e tudo mais, apesar disso a gente tem que buscar o que é a verdade por detrás de tudo isso. Claro que a verdade depende muito do ponto de vista, mas ela tem uma essência, então o trabalho do historiador, o trabalho do professor não é ser um panfletário, não é fazer uma campanha por isso ou por aquilo, mas buscar mostrar a verdade, a realidade histórica e fazer os questionamentos necessários. Até porque o nosso papel ele busca a evolução da humanidade, e nós que queremos a evolução da humanidade não podemos permitir distorções da verdade em que homenageiam ou que enaltecem aqueles grupos, aquelas ideologias que trouxeram desgraça pra humanidade” (Eduardo).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Quando aparece esses questionamentos, como por exemplo, o que é nazismo, o que é esquerda ou o que é direita, a gente tem que resgatar, que voltar pra Revolução Francesa e dizer, “ó, aqui começou a direita, aqui começou a esquerda, o que é girondino, o que é jacobino”. E quando a gente resgata esses conhecimentos que eles</p>
--	--

		<p>viram em anos anteriores, aí eles percebem que o que eles estão repetindo ali, que viram na rede social não tem nada a ver com a realidade histórica que nós estudamos. Não tem referência bibliográfica, inclusive, ou se tem uma referência bibliográfica é de um pessoal que é totalmente comprometido, que não merece nenhum tipo de consideração acadêmica. Muitas vezes não tem relevância no meio acadêmico” (Eduardo).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Por exemplo, eu fiz questão de ressaltar com eles as características do Nazismo, do Fascismo e da União Soviética Comunista, e a partir do momento em que você começa a esmiuçar essas características, mostrar que o regime soviético era o inimigo maior do Nazismo, eles começam a entender que pô, não é bem aí. E, inclusive, você vê algumas frustrações por isso, porque é muito evidente que alguns alunos têm uma orientação fora do colégio: a família, a própria internet; e isso acaba formando opinião. Então quando eles batem de frente com o conhecimento pautado em postulados científicos, aquilo incomoda um pouco. Porque eles sabem que aquilo que está sendo falado ali, por mais que eles queiram discordar, eles sabem que aquilo tem uma autoridade. Pô, é um argumento que está baseado, tem as características que o professor apresentou e</p>
--	--	---

		<p>isso incomoda um pouco. E aí, geralmente, eles tentam te convencer não perguntando sobre o Nazismo, mas sobre o Comunismo, por exemplo. Você explica que no caso do Stalinismo foi um movimento de extrema esquerda e que não tem nada a ver com a questão nazista a fascista. Então você consegue desconstruir essas coisas, só que tem que ter um pouco de paciência. Não é fácil, e você não vai atingir todo mundo, muitas pessoas vão continuar na zona de conforto daquele conhecimento que viu na plataforma digital. Agora, tem muito aluno lúcido que acaba se dando conta desse tipo de questão” (Arthur).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Quando eu vou tratar de Nazismo e dizer que era um movimento de extrema direita, e aí alguém questiona “De extrema direita não!”. Por exemplo, eles já associam Estado forte com a esquerda, “ah, mas o Hitler era um cara que era extremamente estatizante, então como que ele era de direita?” Ou porque tinha o “socialista” no nome do partido nacional socialista, então já dizem “ah, se ele era socialista então como é que ele era de direita?”. Então acontece essas questões, e a gente vê que tem uma influência sim, as pessoas têm ideias muito genéricas, o que acaba dificultando bastante pra nós, porque uma pessoa que chega e já associa estado forte à esquerda, é muito difícil tu ter que explicar</p>
--	--	---

		<p>novamente pra essa pessoa o que é direita e o que é esquerda, o que é Estado. E muitas vezes é difícil tu conseguir combater isso” (Bernardo).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Outra coisa [que os estudantes dizem com frequência] é a afirmação de que se tem intervenção é socialista. Então eu digo: “gente, existe capitalismo com intervenção de Estado. O Mercantilismo é um Capitalismo com intervenção de Estado, o Keynesianismo; todos são capitalistas, gente. Não é porque tem intervenção de Estado na economia que é de esquerda ou socialista, isso é um raciocínio muito pobre”. Só que entregaram isso pra eles, os caras [youtubers] entregaram essas ideias pra eles” (Caio).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Ano passado [2018] eu tive um cuidado muito grande ao tratar de Ditadura. Eu subverti a lógica: primeira eu quis que eles me falassem o que eles sabiam sobre a ditadura, e aí eu fui pegando todos os estereótipos e fui anotando, e então eu fui desconstruindo um por um: “Ó, isso aqui não é verdade, o que acontece é assim, assim, assim”. Só que, tu tens que estar bem munido, porque tu não podes partir do pressuposto de que eles não entendem, até porque eles foram treinados, inclusive em como te questionar. O problema é que, muitas vezes esses caras da internet não</p>
--	--	--

	<p>têm qualificação nenhuma” (Douglas).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Eu acho que os dois temas mais problemáticos que eu vejo hoje, primeiro são os temas políticos, a questão do Socialismo/Comunismo é o tema mais tenso. Aí depois, eu acho que a questão de direitos das mulheres. Então, por exemplo, você não precisa discutir as ondas feministas no mundo, não é isso. Mas a partir do momento que você começa a discutir direito feminino, direito ao voto, tu fala que os caras não pagam igual mesmo o salário [para homens e mulheres], que os caras preferem contratar homem do que mulher, aí tu tenta fazer uma perspectiva crítica sobre isso, sobre a questão da gravidez, questão do direito a licença maternidade, ou por exemplo, quando o filho está doente normalmente quem fica é a mãe. Então, tudo isso aí pro empresário é um problema, daí ele prefere contratar homem, bota isso numa sala de aula, com certeza um os dois caras vão criar problema, entendeu? Problema de dizer que isso é uma baboseira, que isso é mentira, que isso não existe. Aí o cara vem tentar te trazer uns dados aí de alguém aleatório que ele não sabe nem quem é, dizendo que isso é falso, sabe? Aí, muitas das brigas que eu tive no colégio que eu fui demitido, não foi necessariamente sobre Socialismo, foi muito por causa da questão</p>
--	---

		de mulheres. Tem uma galera machista muito forte na sala de aula, e eles falavam coisas bárbaras em relação às meninas, entendeu? As meninas se sentiam mal com isso, e eu me posicionava e falava “cara, tu estás falando besteira, tu estás errado, não é isso” “(Cícero).
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 11 - Unidade de Contexto: Práticas Docentes se Transformam

Categoria	Indicadores	Unidades de Registro
Práticas Docentes se Transformam	Práticas docentes dos professores de história frente às contestações de estudantes que expressaram conteúdos aprendidos pelo Youtube.	<p>“Uma vez perguntei para os alunos: quando você está doente, você procura quem? Um médico, responderam. [...] Por acaso você permitiria que eu fizesse a sua casa? Ah, claro que não, professor. Eu perguntei: por que que quando vocês querem aprender alguma coisa de filosofia, sociologia, história ou geografia vocês correm pro Youtube? Aí um aluno respondeu: ah, mas o <i>youtuber</i> lê e pode comentar sobre o livro”. Eu falei: claro, ele pode comentar sobre o livro, opinião é livre, mas trabalhar enquanto ciência, não. Eu não posso elevar a opinião ao nível de conhecimento científico, isso é criminoso, é um estelionato intelectual, porque você promete entregar uma informação enquanto o que você está entregando são falácias [...]” (Caio).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Essa situação faz a gente buscar uma preparação, a gente não pode estar despreparado, tem que ter um</p>

		<p>embasamento sólido. Tive que resgatar alguns dados, algumas fontes pra ter uma base, um amparo bibliográfico para contestar aquilo que muitos não aceitam. A informação, a análise, ela precisa ser sempre sedimentada com argumentos sólidos, então é necessário a gente sempre estar preparado e sempre buscar novas informações, novas formas de enxergar aquela situação. Então não podemos ficar dogmáticos, né. A nossa situação de professor nos leva a ser mais pragmáticos do que dogmáticos. Temos que nos adaptar a essas situações. [...] A nossa vida de professor é sempre um constante estudo, a gente não pode parar de estudar. Em nenhuma área, né, ainda mais na área de história. Então, apesar de muitos acharem que o passado já está pronto e acabado, não é assim que nós historiadores vemos o passado. Porque isso que a gente tem sempre que se renovar, estar sempre aprendendo” (Eduardo).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Eu chego a pensar estratégias para caso apareça esse debate, eu tenho armas pra combater o discurso mais simplista desse aluno. Acho que sim, tem que se preparar um pouquinho mais, mas que nem eu te falei, também não pode ficar uma bola de neve e tu não sair desse conteúdo, né. Tenho que planejar um pouquinho mais, até porque eu sei que se eu falar de Egito</p>
--	--	---

		<p>Antigo não é a mesma coisa do que eu falar de Ditadura Militar. Tu não podes encarar como a mesma coisa” (Bernardo).</p> <p>***</p> <p>“Eu não bato de frente com estudante de modo algum, é tudo no respeito. Eu uso aquela coisa meio método socrático, fazendo perguntas. Eu faço perguntas deixo que ele conclua as coisas, pra que ele próprio perceba se o argumento dele tem sustentação ou não. Eu tenho que tentar tirar ele do senso comum e aproximá-lo do conhecimento científico” (Caio).</p> <p>***</p> <p>“Tu tens que pegar o que tu tiver de ferramentas dentro da tua ciência pra aproximação da realidade. Daí eu falo da Revolução Francesa, jacobinos que se sentavam do lado esquerdo, que a esquerda teve experiências ruins, como o período do terror, mas enfim, que criou-se filosoficamente a esquerda enquanto uma visão de defesa das pessoas pobres. [...] Aí à medida em que fui mostrando, aí a aluna agradeceu. [...] É pra isso que serve a educação! Na minha profissão de professor de história a minha missão [...] é tentar deixar ela mais científica, mais racional e com um futuro mais próspero” (Bruno).</p> <p>***</p> <p>“[...] quando eles batem de frente com o conhecimento pautado em postulados científicos, aquilo incomoda um pouco.</p>
--	--	---

		<p>Porque eles sabem que aquilo que está sendo falado ali, por mais que eles queiram discordar, eles sabem que aquilo tem uma autoridade. Pô, é um argumento que está baseado, tem as características que o professor apresentou e isso incomoda um pouco [...] Então você consegue desconstruir essas coisas, só que tem que ter um pouco de paciência” (Arthur).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Então o que posso dizer é o seguinte, aqui em sala de aula eu te apontei aspectos desse conceito que uma vídeo-aula de 20 minutos pode não ter apontado.” Ela disse “é verdade, ele não falou disso lá”. Mas eu observei que ele é professor de uma rede conceituada, e se essa rede de ensino é conceituada, provavelmente o conteúdo que ele veicula ali passe por alguma supervisão, então aqueles 20 minutos de vídeo-aula, falam apenas o que interessa. Ou seja, ela tinha uma confiança grande na rede privada que oferecia esse ensino e, sobretudo, na seleção do que essa rede privada fazia pra aparecer na vídeo-aula. Eu falei “bom, nem sempre é assim”” (Dante).</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>“Eu passei o final de semana levantando coisas sobre isso, algumas coisas eu já tinha lido na universidade ou por conta própria e tal, juntei dicionário de filosofia, revisões bibliográficas, juntei bastante</p>
--	--	---

		<p>coisa. [...] Então levei pra ela.[...]. E então conversamos bastante nessa aula sobre isso, e aí ela viu o tamanho do problema. Talvez ela teve uma dimensão, ela ficou até meio horrorizada com o fato de que aquilo que a gente discutiu tenha sido tão básico, e o fato de que ela deveria ter se atido pra avaliação fosse tão básico. Então, essa foi a minha forma de ensinar a ela como funciona a disciplina de história na rede básica, e inclusive pra turma, que há um mundo muito maior lá fora e que tudo que a gente discute, não é por que eu cobro em uma prova e assim por diante, que um curso da educação básica que eles vão atingir isso. É preciso ter calma [...]” (Dante).</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.