PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MAURICIO MARTINS ALVES PEREIRA

ENSINO DE HISTÓRIA NO *FACEBOOK*: IMPLICAÇÕES NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MIRASSOL D' OESTE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Mirassol D' Oeste - MT

2022

MAURICIO MARTINS ALVES PEREIRA

ENSINO DE HISTÓRIA NO *FACEBOOK*: IMPLICAÇÕES NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MIRASSOL D' OESTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Jane Vanini, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de História. Linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientador: Prof. Dr. Jairo Luís Fleck Falcão

Mirassol D' Oeste
2022

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

P436e

PEREIRA, Mauricio Martins Alves.
Ensino de História no Facebook:Implicações na Consciência Histórica de Estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio de uma Escola Pública de Mirassol D' Oeste / Mauricio Martins Alves Pereira – Cáceres, 2022.
108 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: Jairo Luis Fleck Falcão

1. Consciência Histórica. 2. Didática da História. 3. Valorização do Humano. 4. Facebook. 5. Aprendizagem Significativa. I. Mauricio Martins Alves Pereira. II. Ensino de História no Facebook:: Implicações na Consciência Histórica de Estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio de uma Escola Pública de Mirassol D' Oeste.

CDU 94(07):004.738.5

_____

MAURICIO MARTINS ALVES PEREIRA

ENSINO DE HISTÓRIA NO *FACEBOOK*: IMPLICAÇÕES NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MIRASSOL D' OESTE

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão
Orientador (UNEMAT/Juara)

_____

Prof. Dr. Rafael Saddi
Membro Externo (UFG)

_____

Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo
Membro Interno (UNEMAT/Cáceres)

_____

Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio
Membro Interno Suplente (UNEMAT/Tangará da Serra)

APROVADO EM: ___/___/2021

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos vinte e nove dias do mês de novembro de dois mil e vinte e um às 9 horas, ocorreu a Defesa de Dissertação de Mauricio Martins Alves Pereira com a produção intitulada: **Ensino de História no Facebook: Implicações na Consciência Histórica de Estudantes da Terceira Série do Ensino Médio de Uma Escola Pública de Mirassol D' Oeste**. A defesa ocorreu de forma remota, a distância via Google Meet. A Comissão Examinadora foi composta pelo Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão (Orientador), Prof. Dr. Rafael Saddi – UFG, Examinador(a) Externo, Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo – UNEMAT, examinador interno e a Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio, Suplente. Concluída e exposição e a arguição do(a) candidato(a), a Comissão Examinadora considerou o candidato(a) Aprovada. Para fazer jus ao título de Mestre em Ensino de História, a versão final da dissertação com os ajustes sugeridos pela Comissão Examinadora deverá ser entregue à Secretaria do ProfHistória no prazo de sessenta dias, a partir da data da defesa. A dissertação e o Produto deverão ser entregues em PDF e uma versão em capa dura. O exemplar definitivo será homologado pelo Conselho do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso, conferindo título de validade nacional ao aprovado. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo(a) presidente da Comissão Examinadora.

Comissão Examinadora:

Jairo Luis Fleck Falcão

Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão - UNEMAT (Presidente da Banca)

Prof. Dr. Rafael Saddi (UFG), Examinador Externo (Participação a distância)

Prof. Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo - UNEMAT, Examinadora Interno (Participação a distância)

Prof. Dr. Regiane Cristina Custódio - UNEMAT (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos meus familiares: esposa, filhos, sogra e cunhado que torceram para o sucesso da conclusão deste estudo; aos meus pais e irmã que, mesmo de longe, oraram a Deus por mim .

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e, sobretudo, pela proteção em um momento tão conturbado como a pandemia da Covid-19. Graças a ele, pude chegar até aqui com fé e força.

Não posso deixar de agradecer aos meus familiares que oraram e estiveram comigo durante a trajetória desta pesquisa. Um agradecimento especial à minha filha que, mesmo longe de casa, sempre se fez presente.

Quero registrar também a minha gratidão ao meu orientador, professor doutor Jairo Luís Fleck Falcão pela paciência perante às minhas dificuldades, pelas dicas de leitura, organização do trabalho e, principalmente, pelas orientações que foram cruciais para o desenvolvimento e amadurecimento da pesquisa.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a instituição a qual tenho orgulho de fazer parte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC – MT), por acreditar no meu potencial e me conceder a licença para qualificação profissional.

Obrigado a todos!

A criação e mesmo a reprodução são possíveis como recriação do que já existiu: um totalmente novo, o que se livra de todas as amarras do tempo permanece como especulação inatingível.
(CERRI, 2011, p.21).

O que foi, isso é o que há de ser; e o que se fez, isso se tornará a fazer: de modo que nada há novo debaixo do sol. Há alguma cousa de que se possa dizer: Vê, isto é novo? Já foi nos séculos passados, que foram antes de nós.
(ECLESIASTES, 1:9-10).

RESUMO

Esta pesquisa dissertação, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História — (ProfHistória), cuja linha de pesquisa é Linguagens e Narrativas Históricas, realizada com quatro turmas da 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública no município de Mirassol D'Oeste, no estado de Mato Grosso. Participaram deste estudo da pesquisa, um total de 48 estudantes, entretanto, recortamos 14 narrativas de alunos para a análise. Primeiramente, objetivamos compreender as consciências históricas dos alunos sobre o racismo no Brasil a partir dos gêneros discursivos "postagem" e "comentários" mobilizados em um grupo privado denominado "História com Consciência" na rede social *Facebook (FB)*, para então, identificar as possibilidades pedagógicas desta ferramenta para o ensino de história. Na busca de identificar as possibilidades pedagógicas do *(FB)* procuramos responder a seguinte pergunta: como desenvolver práticas de ensino de história e compreender as consciências históricas dos alunos por meio do grupo "história com consciência" criado na rede social *Facebook*? Para tal resposta buscamos compreender por meio de leituras sobre: o ensino de história, redes sociais, consciência histórica, racismo, políticas públicas educacionais e as relações étnico-raciais, etc. Portanto, configura-se também como um estudo bibliográfico, pois, primeiramente buscamos respaldo na literatura produzida para termos uma visão mais acurada do problema, racismo e as possibilidades de superação por intermédio do ensino de história, e, assim, tecer reflexões (GIL, 2002) e se ampara na abordagem qualitativa/interpretativista do "professor pesquisador" cunhada por Bortoni-Ricardo (2008) que reconhece a impossibilidade de observar o mundo dissociado das práticas sociais e significados vigentes. Sob este ponto de vista, a habilidade de observação e reflexão do professor pesquisador vincula-se, sobretudo, aos seus próprios significados, ou seja, sua subjetividade que é construída ao longo de sua experiência pedagógica, pois ele é um agente ativo. Adotamos também, a Análise de Conteúdo (CONSTANTINO, 2002) para criar categorias de recorrências nas narrativas. O estudo apontou que os grupos do Facebook são potenciais ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino de História e se configura como uma ferramenta plausível para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, por meio do protagonismo dos alunos permitido pelas múltiplas linguagens e possibilidades da ferramenta. Mas isto claro, considerando o trabalho do professor na orientação.

Palavras-chaves: Consciência histórica. Didática da História. valorização do humano.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Professional Master's Degree in History Teaching — (ProfHistory) whose line of research is Languages and Historical Narratives, and was carried out with four classes from the 3rd grade of high school at a public school in the city of Mirassol D' Oeste, in the state of Mato Grosso. A total of 48 students participated in this study, however, we selected 14 student narratives for analysis. First, we aim to understand the historical awareness of students about racism in Brazil from the discursive genres "post" and "comments" mobilized in a private group called "History with Conscience" on the social network Facebook (FB), and then identify the pedagogical possibilities of this tool for teaching history. In the search to identify the pedagogical possibilities of the (FB) we tried to answer the following question: how to develop practices of teaching history and understand the historical consciences of the students through the group "history with conscience" created in the social network Facebook? For this answer, we seek to understand through readings on: the teaching of history, social networks, historical awareness, racism, public educational policies and ethnic-racial relations, etc. Therefore It is configured as a bibliographic study, as, firstly, we seek support in the literature produced to have a more accurate view of the problem and, thus, weave reflections (GIL, 2002) and is supported by the qualitative/interpretative approach of the "research teacher" coined by Bortoni-Ricardo (2008) who recognizes the impossibility of observing the world dissociated from current social practices and meanings. From this point of view, the researcher teacher's ability to observe and reflect is linked, above all, to his own meanings that is, their subjectivity that is built throughout their pedagogical experience, as he is an active agent. We also adopted Content Analysis (CONSTANTINO, 2002) to create recurrence categories in the narratives. The study highlighted that Facebook groups are potential virtual learning environments for the teaching of History and are configured as a plausible tool for the development of students' historical awareness, through the students' protagonism made possible by the multiple languages and possibilities of the tool. But this is clear, considering the teacher's work in guidance.

Keywords: Historical awareness. History didactics. valorization of the human.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prof. pesquisador convidando alunos a consultarem o material no site da SEDUC.....12

Figura 2 – Postagem do professor no Facebook com link para assistir vídeo no site Yotube.....58

Figura 3 – Algumas narrativas dos alunos referente à música "racismo é burrice.....60

Figura 4 – Prof. Pesquisador encaminhando reportagem.....60

Figura 5 - Replicação de atividades e resposta de aluno.....61

Figura 6 – Música indicada pelo aluno.....61

Figura 7 –Reportagem Uol.....62

Figura 8 – Reportagem Brasil de Fato.....62

Figura 9 – Vídeo disponibilizado no Youtube.com e encaminhado para os alunos.....63

Figura 10 – Postagem.....64

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Consciência Histórica.....31
Quadro 02: categorias expressas na narrativa do aluno 01.....64
Quadro 03: categorias expressas na narrativa do aluno 02.....66
Quadro 04: categorias expressas na narrativa do aluno 03. 67
Quadro 05: categorias expressas na narrativa do aluno 04.....69
Quadro 06: categorias expressas na narrativa do aluno 05.....70
Quadro 07: categorias expressas na narrativa do aluno 06.....72
Quadro 08: categorias expressas na narrativa do aluno 07.....74
Quadro 09: categorias expressas na narrativa do aluno 07.....75
Quadro 10: categorias expressas na narrativa do aluno 07.....77
Quadro 11: categorias expressas na narrativa do aluno 08.....78
Quadro 12: categorias expressas na narrativa do aluno 09.....80
Quadro 13: categorias expressas na narrativa do aluno 10.....81
Quadro 14: categorias expressas na narrativa do aluno 11.....83
Quadro 15: categorias expressas na narrativa do aluno 12.....84
Quadro 16: categorias expressas na narrativa do aluno 13.....86
Quadro 17: categorias expressas na narrativa do aluno 14.....87

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
EUA	Estados Unidos da América
MT	Mato Grosso
PCN	Plano Curricular Nacional
TIC	Tecnologia de Informação e de Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**
1. DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ASSERTIVAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA **18**
1.1 Ensino de História: Concepções 18
1.2 Identidade assertiva e alteridade 21
1.3 Educação Histórica, sem faixas etárias 24
1.4 Consciência histórica como orientadora de conduta social 28
1.5 Literacia histórica e a necessidade de entendimento dos conceitos 33
1.6 Possíveis ambientes de aprendizagem 35
1.7 Conceitos de segunda ordem: narrativa e evidência histórica 38
2. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO **41**
2.1 Histórico das TICs: do analógico ao digital 42
2.2 Mídias e outro meios de Comunicação 44
2.3 Redes sociais 47
2.4 *Facebook* como instrumento na ação pedagógica 48
2.5 Diferentes Linguagens do Discurso 52
3. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE **57**
3.1 Contexto da Pesquisa e participantes 58
3.2 Corpus 59
3.3 Análise dos dados 59
3.4. Uma análise coletiva das narrativas 93
REFERÊNCIAS ..... Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Buscamos identificar as consciências históricas dos alunos sobre o racismo em uma pesquisa que possibilitou escrever esta dissertação, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História — (ProfHistória) e realizada com quatro turmas do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública no município de Mirassol D' Oeste, no estado de Mato Grosso. Participaram deste estudo da pesquisa um total de 48 estudantes. Primeiramente, objetivamos compreender as consciências históricas dos alunos sobre o racismo no Brasil a partir dos gêneros discursivos "postagem" e "comentários" mobilizados em um grupo privado denominado "História com Consciência" na rede social *Facebook (FB)*, para então, identificar as possibilidades pedagógicas desta ferramenta para o ensino de História.

As postagens eleitas para este estudo foram selecionadas por meio de uma curadoria de conteúdos realizada pelo professor pesquisador, o presente dissertador, e, posteriormente, articuladas às atividades que geraram dados expressivos para o estudo. A pesquisa ocorreu a partir do entendimento e procedimento qualitativo em que o professor pesquisador é um interpretativista de sua realidade (BORTONI-RICARDO, 2008). Nos termos da autora, "O professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais." (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46). Por este viés, entendemos que consciência histórica é constituída pelo saber que todo ser humano tem sobre a prática da vida e que vai se (re) construindo constantemente, pois o homem é "inacabado". Assim sendo, consideramos que todos nós estamos em constante construção, pois o homem é "sujeito inacabado num permanente processo social de busca" (FREIRE, 2002, p. 23) e que sabe que é "consciente de si como ser inacabado" (FREIRE, 2002, p. 24).

Com base no que diz Freire (2002) sobre o processo social de busca por ser inacabado é que a rede social *Facebook* pode ajudar sanar os diversos questionamentos que forem de interesse do sujeito, nesta perspectiva Silva, T. (2017, p. 48) defende que esta espacialidade, lugar na internet, oferece interatividade e participação aos alunos quando utilizada como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pois facilita o relacionamento social, uma vez que a velocidade de informação e comunicação, possibilita relacionamentos sem fronteiras geográficas ou temporais e são, acima de tudo, "representação legítima das novas práticas sociais da contemporaneidade. " Ademais, o *Facebook* enquanto um AVA:

> [...] possibilita a experimentação de novas abordagens metodológicas, a aprendizagem colaborativa que extrapola o trabalho realizado em sala, principalmente o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação e produção coletiva, como escrever de modo objetivo, esperar a resposta do outro, realizar a síntese do que foi exposto. [...] por envolver a contribuição de todos os envolvidos e reunir informações de diversas fontes e linguagens, o ambiente do *Facebook* proporciona a construção de conhecimentos além dos propostos pelo professor, diversificando a discussão, viabilizando aprendizagens diferentes para contextos pessoais diferentes dos estudantes. (SARTORI E ROESLER, 2006, p. 126)

De modo complementar ao excerto, Silva, R. (2017) propõe que o FB usado em contextos de ensino-aprendizagem, possibilita que professores e alunos construam novas maneiras de ensinar e de aprender de maneira colaborativa, pois se trata de um espaço interativo e que propicia a participação. Similarmente, Gallardo (2016) enfatiza que o *Facebook* incentiva a produção e circulação de informação, a manifestação criativa e crítica dos usuários, pois há formas próprias para atuar nesse espaço. Hoje, qualquer pessoa que tenha acesso à internet e um domínio mínimo de informática pode produzir conteúdo informativo (VERMELHO; VELHO; BERTONCELLO, 2015).

Em conformidade com os autores, ao concebermos o *FB* enquanto um espaço possível para a consecução de práticas pedagógicas, buscamos responder ao seguinte questionamento: *Como desenvolver práticas de ensino de história e compreender as consciências históricas dos alunos por meio do grupo "história com consciência" criado na rede social Facebook?* Nosso interesse justifica-se pela necessidade de "incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se limite à cultura do impresso" (ZACHARIAS, 2016, p.20). Além disso, é importante desenvolver a consciência crítica dos alunos para que conheçam a sua história e saibam agir discursivamente em um mundo cada vez mais midiatizado.

Para a consecução deste estudo, apoiamo-nos em vários teóricos, a saber: Cerri (2011), Rüsen (2001, 2019), Schmidt (2009, 2010, 2014, 2019), Barca (2019), Rogers (1985), Freire (1967, 2002), entre outros, que discutem a relação entre o ensino de história e o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Sendo assim, este estudo organiza-se em três seções. Na primeira delas, "Didática da História na Construção de Identidades Assertivas e Consciência Histórica Crítica", procuramos apresentar nosso entendimento sobre a aprendizagem significativa, que ocorre, conforme Moreira (2010), quando ideias expressas simbolicamente dialogam de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aluno já conhece. Ainda na seção I, apresentamos diferentes entendimentos sobre a didática no ensino de História e explicamos como ocorre a aprendizagem histórica que, por sua vez, é fortemente influenciada por inúmeros fenômenos da vida prática, como as mídias: rádio, televisão, jornais,

revistas, redes sociais, etc. Por fim, mobilizamos uma breve discussão sobre a formação da identidade dos sujeitos, assim como, procuramos entender os conceitos de Literacia Histórica e a Consciência Histórica.

Na seção II, "Tecnologias da Informação e Comunicação", construímos um panorama sobre a influência tecnológica na sociedade, sobretudo, nas práticas de ensino e aprendizagem. Apoiamo-nos nas palavras de Zacharias (2016, p.26) ao problematizar o uso pedagógico desses suportes, pois "incorporar inovações nas instituições de ensino não é tarefa fácil, sejam elas tecnológicas ou não, uma vez que a estrutura e organização que prevalecem nas escolas preservam modelos do século passado." Apesar das dificuldades, acreditamos que estes recursos podem potencializar as práticas de ensino quando sua articulação é possível, como é o caso dos grupos do *Facebook*, utilizados no contexto deste estudo como um ambiente virtual de aprendizagem para o desenvolvimento da consciência histórica e crítica dos alunos.

Na seção III intitulada "Percurso Metodológico e Análise", apresentaremos a metodologia e o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, bem como, as teorias oficiais adotadas pelo sistema público brasileiro de ensino, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e as Orientações Curriculares de Mato Grosso, que nos autoriza a utilizar as tecnologias digitais, como celulares, computadores, programas e aplicativos como suporte pedagógico nas práticas de ensino. Configura-se, também, como um estudo bibliográfico, pois, primeiramente buscamos respaldo na literatura produzida para termos uma visão mais acurada do problema e, assim, tecer reflexões (GIL, 2002). Outrossim, ampara-se na abordagem qualitativa/interpretativista do "professor pesquisador" cunhada por Bortoni-Ricardo (2008) que reconhece a impossibilidade de observar o mundo dissociado das práticas sociais e significados vigentes. Sob este ponto de vista, a habilidade de observação e reflexão do professor pesquisador vincula-se, sobretudo, aos seus próprios significados, quer dizer, sua subjetividade, esta, construída ao longo de sua vivência pedagógica, pois ele é um agente ativo. Adotamos também, a Análise de Conteúdo (CONSTANTINO,2002) para criar categorias de recorrências nas narrativas.

1. DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ASSERTIVAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA

A presente seção visa discutir a importância da Educação Histórica para o desenvolvimento humano. Sendo assim, selecionamos algumas definições conceituais que nos parecem profícuas para o ensino de História, como "mediação didática", "transposição didática" e "consciência histórica". Ademais, exploramos os conceitos de identidade e alteridade que são também elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 Ensino de História: Concepções

O entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem não é uniforme entre os estudiosos da área da Educação. Neste contexto, uma das maiores discussões refere-se à didática escolar, que deve contemplar as pluralidades dos sujeitos, pois:

> A vida da sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem, tanto na estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem. (SACRISTÁN, 1988, p. 81).

Conforme o excerto, a sala de aula é um ambiente dinâmico, complexo, diversos e nos convida a pensar sobre a didática escolar. Nesse sentido, assim como Zanon e Althaus (2009, p.13), compreendemos o ensino como "prática social concreta, complexa e laboriosa", o que nos leva considerar a Didática como teoria da docência, ou melhor, técnicas e métodos do trabalho docente, não só uma teoria. Portanto, a docência está intimamente ligada aos conceitos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Por outro lado, no que se refere a didática escolar, Monteiro (2003) opta por adotar o termo "mediação didática" que é, no "sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas com um profundo senso de dialogia" (LOPES, 1997, *apud* MONTEIRO 2003, p. 18). Sendo assim, para a autora não há um saber científico que seja superior aos demais conhecimentos, todo eles são importantes, pois todas as práticas sociais são capazes de produzir conhecimentos. Para ela, o conceito de "transposição didática" é insuficiente para compreender a complexidade do ensino.

Diante dessa realidade sobre a didática escolar, a transposição didática vem de um amplo conhecimento teórico e do saber escolar que "não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico", mas uma preocupação com os saberes

“transmissíveis e assimiláveis”. Sendo assim, para que ocorra a constituição do saber escolar, “exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar. ” (FORQUIN, 1993, p.16-17, *apud* MONTEIRO, 2003, p.13).

Nessa direção, a concepção de transposição didática nos faz pensar em uma adaptação do saber científico para que os alunos possam assimilá-lo da melhor maneira. Portanto, “o elemento de saber deverá ter sofrido certas deformações [...] que o tornará apto a ser ensinado” (CHEVALLARD, *apud* MONTEIRO, 2003, p. 14). Sob este prisma, o conceito de transposição didática (re) significa o campo científico da didática, pois, além de definir uma ruptura, “cria um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações, abrindo caminho para que a caixa preta em que tem estado inserido o ensino comece a ser desvendada.” (MONTEIRO, 2003 p. 14).

Sendo assim, a partir da transposição didática, o saber que é ensinado é diferente do saber que inicialmente se pensou em ensinar, devido à adaptação para melhor atender às demandas de ensino. Com base nisso, há uma distância entre o “conhecimento científico” e o “conhecimento escolar”, sendo o último concebido com menor prestígio. Em contrapartida, no que diz respeito ao ensino de história, Monteiro (2003), afirma que:

> Para a análise da história ensinada [...] sua contribuição precisa ser complementada e revisada de forma que a relação hierarquizada com o saber acadêmico venha a ser relativizada abrindo espaço para a compreensão do papel da dimensão educativa em sua estruturação.” (MONTEIRO, 2003, p. 17).

Outro pensador que defende a existência dos saberes escolares e acadêmicos é Cerri (2011). Entretanto, ele não trabalha com os conceitos de transposição didática e mediação didática, pois o autor considera que “a ideia de consciência histórica reforça a tese de que a História na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos.” (CERRI, 2011, p.50). Tais conhecimentos são “parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo” (CERRI, 2011, p.50). As ideias do autor nos convidam a pensar que a escola não serve exclusivamente para divulgar a ciência acadêmica, em outras palavras, o conhecimento produzido e divulgado nas universidades, mas, também, reconhecer os conhecimentos vernaculares dos alunos e utilizá-los como ponto de partida para o ensino de História.

Nessa perspectiva dos conhecimentos dos alunos, o conceito de "consciência histórica" nos auxilia a perceber a presença de muitos outros saberes históricos além dos científicos e escolares. Tal percepção possibilita a compreensão de que "a aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre em relação dialética com ele. " (CERRI, 2011, p. 51). Portanto, "a didática da história acaba assumindo a produção, circulação e utilização social de conhecimentos históricos como seu objeto de estudo. " (CERRI, 2011, p. 52). Tal perspectiva corrobora o pensamento de Rüsen (2001) que, ao analisar práticas de ensino-aprendizagem de História em universidades e escolas, verificou que há diferenças expressivas. Para o autor, a universidade ocupa-se da interpretação da História e suas teorias, na escola, a preocupação é com as teorias do aprendizado histórico com o intuito de explicar a maneira que ocorre o desenvolvimento "da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação. É nessa comunicação que se forma, intencionalmente, a consciência histórica." (RÜSEN, 2001, p. 50). Sendo assim, ao pensar no ensino de História, o saber docente apresenta uma relação com a cultura histórica, pois, o professor em seu contexto histórico tem uma ligação com o passado, ou seja, contexto histórico de sua vida, tanto do passado como do presente. Além do saber docente, existe o saber do aluno que também deve ser explorado, pois nos termos de Moreira (2003), esta é uma relação "dialógica". Com base neste entendimento e reconhecendo a importância da 5ª competência geral da Base Nacional Comum Curricular[1], denominada cultura digital, é que valorizamos as práticas sociais e de linguagem dos jovens nas redes sociais, como o *Facebook*. De acordo com esta competência, os alunos devem:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, p. 9, 2018).

Como se pode verificar, o documento considera que os estudantes estão cada vez mais conectados ao mundo digital, local que possibilita aproximar pessoas por intermédio dos vários textos, cabendo ao professor articular práticas de ensino que promovam os letramentos digitais[2].

[1] Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

[2] Nos termos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) são "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital."

Amparados pela BNCC, acreditamos que o uso do *Facebook* como um ambiente virtual de aprendizagem é condizente com as propostas da educação histórica, pois contempla as concepções apresentadas: "Mediação Didática"; ensino como "relação dialética"; "comunicação como formadora da consciência histórica" e "o educador como sujeito heterogêneo no contexto educacional". Ao que parece, são comuns, entre as concepções, a consideração do papel do alunado no processo de ensino-aprendizagem e que não existe uma hierarquia entre os saberes e que não há somente o saber escolar e o acadêmico, outras formas de conhecimento existem e podem ser úteis para a sociedade.

Na subseção a seguir, discutiremos sobre identidade e alteridade, termos essenciais para a compreensão e desenvolvimento do ensino da consciência histórica.

1.2 Identidade assertiva e alteridade

De acordo com Ciampa (1984), a identidade é metamorfose, isto é, está em constante mutação e se constitui pela intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico, social e seus projetos. Nessa perspectiva, de acordo com Faria e Souza (2011), a identidade é dinâmica, volátil. De maneira análoga, Dubar (1997) caracteriza a identidade como o resultado de um processo de socialização, ou seja, a identidade se constitui em uma relação dialógica na sociedade. Nos termos do autor, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda, em outras palavras, o sujeito se reconhece também pelo olhar do outro.

Com base nestas definições conceituais, defendemos que o ensino de História pode contribuir para a formação, descoberta e (re) significação das identidades do corpo discente. Com base nisso, apoiamo-nos nas palavras de Cerri (2011), quando conceitua que o desenvolvimento da consciência está interligado à identidade individual do aluno, como também, a "identidade coletiva, constituída em grande parte pela história nacional" (CERRI, 2011, p. 15).

Nessa ótica, Silva (2015) também assevera a importância da atenção à identidade para o desenvolvimento da consciência histórica crítica. Para ele, as identidades produzidas na coletividade de grupos humanos em sociedades complexas são, em sua grande maioria, influenciadas pelo Estado-Nação, que passou a construir/inventar identidades históricas.

A partir dessas considerações, defendemos que o ensino de História pode promover o senso crítico dos alunos, de modo que possam questionar discursos pré-construídos, imposições políticas e ideológicas das instituições sociais que detém o poder e assim, construir identidades

racionais/razoáveis. Sendo assim, o ensino de História com vistas a promover a construção dessas identidades deve reconhecer o sujeito como ele é, valorizando a sua identidade social, cultural e linguística. Por este viés:

> Se o ensino de história pode **influenciar** decisivamente a formação das **identidades** pessoais e coletivas, é possível pensar em termos de identidades razoáveis, para as quais possamos direcionar nossos esforços? [...] considerando que sofremos a produção e reprodução de identidades não razoáveis na atualidade. Para isso seria preciso definir o que consideramos razoável ou racional, e se nos sustentamos na ideia de que racional é aquilo que deriva, sempre provisoriamente, da força do melhor argumento em discussão. Então, necessariamente temos que considerar a ideia de que a formação de identidades razoáveis passa obrigatoriamente pelo trabalho com a alteridade, a consideração positiva e integracionista do "outro", e com a primazia do diálogo nas relações pessoais e coletiva. (CERRI, 2011, p.82, grifos nossos).

Com base no excerto acima, o ensino de História precisa manter uma posição positiva com relação às diversidades dos sujeitos em sala de aula, de modo que integre e contemple todas as pluralidades, inclusive as étnicos-raciais. Rogers (1985) conceitua esta reação positiva como:

> [...] um carinho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada, que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente digna de confiança. (ROGERS, 1985, p. 130).

Concordamos com a compreensão de Rogers (1985) e acreditamos que as relações pessoais entre alunos e professores não deve ser prescritiva, mas sim, orientativa, para que se possa construir, (re) construir e desconstruir identidades pessoais e coletivas, pois a sala de aula é um local que propicia o desenvolvimento cognitivo e faz parte da história do sujeito. Para tanto, é preciso reconhecer os alunos enquanto pessoas com potencial biopsicossocial, pois:

> **Tais questões de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica** que [...] podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido. (CERRI, 2011, p.13, grifos nossos).

Nessa direção, ao compreender a si mesmo e o outro, o aluno poderá entender seu papel social no mundo e construir sua história. Comumente, algumas ciências como a psicologia social tem concebido o ser humano como biopsicossocial. Nessa ótica, sua agência é

determinada por vários elementos, como suas características biológicas (físicas), psicológicas, como desejos, motivações e inibições e pelo ambiente social, assim como a pressão exercida por outras pessoas, restrições legais, etc.

A partir dessas considerações, é importante ponderar que a interação entre estes seres biopsicossociais com o mundo e o outro cria a sua consciência histórica. Sendo assim, é pertinente destacar que a formação da consciência histórica das pessoas e de suas identidades não se inicia na escola, mas sim, nos contextos vernaculares, como em casa, no bairro, nas brincadeiras, etc.

Nessa perspectiva, torna-se relevante que o professor de História considere este fator biopsicossocial e contemple as diversidades e as práticas sociais experienciadas desses alunos no contexto escolar. Logo, a atenção para a didática do ensino de História é indispensável para o desenvolvimento de identidades razoáveis, entendidas aqui como a capacidade de aceitar o outro, compreender que existe o diferente, considerar e valorizar as relações étnicos-raciais, etc. Nesse sentido, esta perspectiva nos parece adequada por problematizar visões reducionistas das identidades humanas. Sobre isso, Cerri (2011) assevera que:

> Uma identidade cegamente nacionalista - por exemplo, que vincula nação com o sangue, com a natureza, com o chão, com a etnia - ou religiosamente fundamentalista – que submete tudo a um destino sagrado apresentado por uma divindade não é uma identidade razoável. Baseia-se em elementos não racionais míticos ou místicos, com a verdade apresada e subjugada a um só grupo em uma sociedade ou região. Também não será racional uma identidade cientificista, que tenha fé cega na ciência como resolução objetiva de todos os problemas humanos, que acaba por desconsiderar as pessoas como sujeitos de seus problemas e soluções (CERRI, 2011, p. 113-114).

A partir da fala do autor, percebemos que o sujeito tem uma identidade razoável quando sua consciência histórica não vai contra si próprio, isto é, não afeta sua cultura, identidade, crenças e valores. Quando a identidade razoável não é desenvolvida, o sujeito torna-se incapaz de ler o mundo e compreender o "rumo tendencial do tempo a partir dos indícios do passado e do presente, e fica, assim, impedido de lidar com estratégias de ação mais adequadas a seus próprios interesses" (CERRI, 2011, p. 71).

Com base nessas considerações, é necessário no ensino de História, a articulação de elementos que promovam o desenvolvimento de identidades razoáveis e da consciência histórica crítica na sala de aula, como: debates, diálogo, respeito, empatia, resiliência, entre outros. Sendo assim, a personalidade que se forma tende a ter uma identidade mais assertiva, quando o "trabalho com a alteridade, a consideração positiva e integracionista do "outro" e com a primazia do diálogo nas relações pessoais e coletivas" (CERRI, 2011, p. 82).

Dadas estas considerações, discorreremos a seguir sobre aspectos da educação histórica no Brasil.

1.3 Educação Histórica, sem faixas etárias

No bojo destas discussões, o termo brasileiro "cognição histórica situada" é utilizado para mencionar e atender aspectos da Educação Histórica. Este é um campo de investigação que "[...] estuda as ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização e tem como princípio que as investigações didáticas significativas na aprendizagem histórica exijam o conhecimento das ideias históricas" (GERMINARI; BARBOSA, 2012, p.743). No ato de se fazer investigação, a cognição histórica situada tem seus "princípios e objetivos ancorados na própria ciência da História e servem de embasamento à área da pesquisa da Educação Histórica" (SCHMIDT, 2009, p. 2).

A partir disso, buscamos compreender nos posicionamentos dos alunos, suas crenças, ideias e valores, que têm origem na: família, meios de comunicação, igreja, etc. No caso desta presente dissertação, entender a consciência histórica sobre o racismo. A verificação ocorre sempre ao analisar o conteúdo de uma narrativa. Para tanto, os alunos precisam ser submetidos à realização de atividades ligadas às questões com conceitos de segunda ordem[3], sem esquecer da amplitude que elas podem ter, por exemplo, quando um aluno é solicitado para explicar algo que está sendo estudado. Acreditamos nisso, pois:

> A tarefa da explicação histórica pode ser interpretada, pelo menos, das seguintes maneiras: 1 explicação por descrição ou explicação descritiva; 2 explicação pela indicação da origem de um fenômeno concreto ou explicação genética; 3 explicação pela indicação do lugar do fenômeno numa determinada estrutura ou explicação estrutural; 4 explicação pela definição de um fenômeno ou explicação definitória; 5 explicação pela indicação de um ou mais causas ou explicação monocausal ou pluricausal (SCHMIDT, 2009, p. 5).

Com base nas palavras de Schmidt (2009), compreendemos que o foco do estudo da cognição histórica por meio da análise das narrativas dos alunos deve contemplar: pensamentos expressos, localização temporal, compreensão dos conceitos substantivos e os de segunda ordem, independente da faixa etária de escolarização. É importante destacar que a cognição histórica situada tem seu fundamento na própria epistemologia da História e não compartilha

[3] Conceitos de segunda ordem são considerados intrínsecos à natureza da História, designados como estruturais na História, exemplo: narrativa, explicação histórica e outros.

da ideia da Psicologia Cognitiva, tendo como um dos principais pensadores Jean Piaget que criou os estágios de desenvolvimento. Nessa perspectiva, Germani e Barbosa afirmam que:

> Os estágios de desenvolvimento cognitivo fundamentados nas teorias psicológicas foram assim denominados: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos) operações concretas (7 a 12 anos), operações formais (12 anos em diante). Barca (2001) lembra que as fases do desenvolvimento cognitivo foram estabelecidas com base na estrutura de pensamento das ciências exatas, como a Física e a Matemática (GERMINARI; BARBOSA, 2012, p. 746).

Os mencionados estágios de desenvolvimento serviram de base para políticas de Estado voltadas para a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que "discorre sobre os novos marcos explicativos da aprendizagem dentro da perspectiva construtivista de enfoques cognitivos" (SCHMIDT, 2009, p. 2). Porém, deve-se lembrar que a linha da psicologia cognitiva não fala em nome de todas as áreas da Psicologia. Ademais, a Psicologia Humanista também não comunga a ideia de desenvolvimento por faixas de idade. Na obra "Liberdade de Aprender em Nossa Década", escrita por Rogers (1985), é possível perceber em uma comparação entre o professor facilitador de aprendizagem e o professor tradicional. Para o autor:

> O professor tradicional - o bom professor tradicional - pergunta-se questões deste tipo: "o que acho que seria bom para um estudante aprender, nesta idade e nível de competência específico? Como posso preparar para ele um currículo adequado? Como posso inculcar-lhe motivação para aprender este currículo? Como posso instruí-lo de maneira tal que conquiste o conhecimento que deveria conquistar? Qual a melhor maneira de formular um exame que permita ver se esse conhecimento foi realmente aprendido?" O facilitador de aprendizagem, por outro lado, formula questões como as seguintes, não a si mesmo, mas aos estudantes: - O que querem aprender? Quais são as coisas que os deixam intrigados? Sobre o que é que tem curiosidade? Quais os assuntos que os preocupam? Quais os problemas que gostariam de resolver? (ROGERS, 1985, p. 143-144).

Com base no excerto, notamos que o professor facilitador não tem um parâmetro determinado capaz de engessar a aula de acordo com os ideais apresentados nas fases do desenvolvimento. Ao unir a psicologia educacional não piagetiana com a epistemologia da história, acreditamos ser possível dizer que as indagações apresentadas acima são atos de investigação da cognição histórica dos sujeitos, pois, as perguntas são direcionadas a partir do que os alunos querem aprender, da necessidade que apresentam. É uma outra maneira de ver o processo de aprendizagem, por considerar que "o homem é um ser em movimento, em constante mudança, não podendo ser esquematizado de modo reducionista ou determinado." (PIOVESAN, 2018, p. 35).

Nessa perspectiva, acreditamos que o Estado brasileiro apresentou falhas no atendimento ao sistema educacional brasileiro, uma vez que adotou uma das linhas da Psicologia que fragmenta o ser humano em sua capacidade de aprendizagem, na qual a História e outras áreas das ciências humanas foram desconsideradas, visto que a Psicologia não tinha e não tem uma única interpretação sobre a relação entre o ser humano e sua maneira de explicar o mundo a partir de sua cognição.

É importante considerar que a finalidade da Educação Histórica é o aluno conseguir notar a historicidade das coisas e que tenha uma melhor compreensão do momento histórico em que vive.

Nessa perspectiva Schmidt

> Destaca três elementos da natureza da cognição situada na História, o primeiro diz que a "aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia da interpretação histórica"; o segundo defende que "existe estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica" e o terceiro "afirma que a aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica" (2009 apud GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 27-28).

Aqui apresenta possíveis interpretações da história a partir da cognição histórica do sujeito, podendo ser de natureza da: "interpretação histórica"; relação entre narrativa, explicação e aprendizagem; por fim "a formação da consciência histórica", este último elemento da cognição desenvolve-se também na família, na sociedade com seus meios de comunicação que expõem uma interpretação e narrativa da história. Os alunos passam a ter contato com estas e constroem uma aprendizagem histórica que é um saber que chega nas salas de aulas como uma consciência histórica.

Sendo assim, como foi colocado, a cognição histórica contém três-elementos que são a base de sua natureza e que não combinam com as fases de desenvolvimento proposto pela psicologia piagetiana, pois esta psicologia não é capaz de aceitar que crianças são capazes de compreender conceitos de segunda ordem. Cabe lembrar que cognição histórica considera: as ideias baseadas na interpretação histórica; a relação entre aprendizagem e narrativa; e que aprendizagem tem como objetivo o desenvolvimento da consciência histórica. Com base nestas definições, Germinari e Barbosa (2014) apregoam que:

> Destes elementos constitutivos da natureza da cognição histórica, pode-se afirmar que as três dimensões da aprendizagem em História são: a experiência, a orientação e a interpretação as quais estão intimamente relacionadas, pois não existe experiência histórica sem significados, ou orientação histórica sem experiência (GERMINARI e BARBOSA, 2014, p.28).

Em diálogo com os autores, defendemos que trabalhar com Educação Histórica possibilita que os alunos, de alguma forma, tenham voz e, além disso, entendam que todos têm um saber que deve ser amadurecido, explorado e considerado. Este saber deve ser relacionado aos fatos sociais e pessoais, para que o educando possa compreender seu lugar na história e na sociedade, em outras palavras, situar-se no tempo e compreender a história (GERMINARI; BARBOSA, 2014) e assim, desenvolver sua consciência histórica.

O "pensar historicamente" está ligado à consciência histórica, capacidade de abstração mais elevada, aprimorada, entendimento que fatos têm historicidade. Destacamos que todos possuem e expressam suas consciências históricas em suas ações fomentadas por sua subjetividade. Entretanto, ocorre que geralmente "a consciência ignora a história" (VEYNE, 1998, p. 68). Ignora, devido a esta mormente ser tradicional, visto que "o tempo se projeta de forma eterna" (CERRI, 2011, p. 101) ou de maneira exemplar, do que, "as formas de significação histórica apresentam regras atemporais de vida social, valores atemporais." (RUSEN, 2019, p. 63).

Nessa perspectiva de interpretar e lidar com o tempo, a Educação Histórica objetiva procurar libertar os estudantes desse "presente prolongado", visto que "quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem" (HOBSBAWM, 2016 p. 13). Com base nisso, defendemos que a consciência que ignora a historicidade das coisas é uma consciência rasa, pois:

> Quando a consciência espontânea chega a pensar no passado, é para encará-lo como história da edificação do mundo humano atual, que é considerado totalmente terminado, como seria uma casa construída, a partir, de agora, ou um homem moderno que só está à espera da velhice; assim é – e em geral a desconhecemos – a concepção espontânea da história (VEYNE, 1998, p. 69).

Tal pensamento espontâneo e imediatista é fortemente estimulado pelo capitalismo consumista atual de nossa sociedade, e que pode ser desconstruído, por meio de reflexões a partir de uma educação histórica crítica. Ademais, é importante entender e abordar como tal consciência é construída por meio do discurso de várias instituições sociais que interferem na construção dessa consciência, como a família, a igreja, o estado, a mídia, etc. Nesse sentido, "as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola"

(BARCA, 2001, p. 15), uma vez que a vida em sociedade o ajuda a construir seu próprio conhecimento de mundo.

No bojo dessas discussões sobre construção da consciência histórica, acreditamos que um dos motivos que levaram a retirada da disciplina de História dos currículos escolares das etapas iniciais da escolarização, em diversos países, inclusive no Brasil na época da Ditadura Militar, foi a leitura de Piaget sobre as fases de desenvolvimento da criança, que considerava que antes dos quinze anos não é possível aprender História.

Porém, estudiosos da Educação Histórica tem demonstrado que, desde o nascimento, nos orientamos no tempo e no espaço, portanto, o fator idade não é um determinante para o ensino de História. Por esse viés, na educação histórica, não há fases de desenvolvimento, ou seja, "os estágios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos" (Barca, 2001, p.20). Com base nisso, acreditamos que não existe um estágio do desenvolvimento humano na educação histórica, além disso, esta perspectiva teórica considera o conhecimento sobre as ideias históricas dos alunos para que o professor possa atendê-los da melhor maneira e proporcionar aprendizagens significativas (GERMINARI e BARBOSA, 2014).

.

1.4 Consciência histórica como orientadora de conduta social

A consciência histórica[4] é formada a partir de fatos sociais vinculados à realidade dos sujeitos em diversos campos da vida. Ela é a consciência que o sujeito tem, da maneira como for: entendimentos condizentes com a realidade social em seus diversos campos, interpretações equivocadas sobre acontecimentos históricos atual ou do passado, e o mais grave quando o sujeito expressa sua consciência histórica por meio de atitudes violentas devido suas crenças. Não importa, é consciência histórica, e esta é formada na experiência de vida que a pessoa tem no seio da cultura a qual pertence. Esta consciência é responsável pelas descrições sobre acontecimentos históricos contemporâneos ou do passado e é, na maioria das vezes, moldada por discursos hegemônicos das instituições sociais. Quando não desenvolvida com criticidade, faz com que os sujeitos reproduzam discursos problemáticos que podem ir contra sua própria história, identidade, etc. Trata-se de uma representação e entendimento das relações históricas/social construída em coletivo no espaço e no tempo. É o elemento que permite ao

[4] Consciência histórica é inerente ao ser humano, ela "não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral" (CERRI, 2011, p. 27 – 28).

homem compreender a dimensão da própria história, sem o qual o homem não poderia compreender quem ele é ou o que foi. Para Heller (1993):

> A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto á intencionalidade da vida prática (RÜSEN, 2001:78). A pergunta nunca muda, mas as respostas variam. A resposta à pergunta – "De onde viemos, o que somos e para onde vamos?" – será chamada "consciência histórica" (...) (HELLER, 1993: 15).

Com base no excerto acima que entende a consciência histórica como algo humano, podemos, ainda complementar a concepção de consciência histórica, ela é o modo como a experiência de vida (tempo já vivido) e suas intenções durante este período se concretizam na vida humana. Sob esta égide, precisamos entender que o ser humano é capaz de articular o que já viveu, (experiência) com a história. Essa intervenção pode ser exposta como orientação da ação (e do sofrimento) humano ao longo de sua vida em sociedade (RÜSEN, 2001). Sendo assim, a consciência histórica é o saber que os humanos possuem sobre a vida e que vai se (re) construindo frequentemente.

Defendemos que o homem precisa pensar sobre sua maneira de viver. Portanto, quando se tem uma consciência histórica "crítica" ou "genética" significa que o aluno pode compreender melhor os fatos históricos e sociais ao seu redor. Significa dizer que o indivíduo reconhece que a história não é estática e que há vários discursos imbricados nas entrelinhas que, muitas vezes, são reproduzidos de maneira inconsciente. Por este viés, "o conceito de consciência histórica entende que a interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a ser formada muito antes da escolarização das crianças" (CERRI, 2011, p. 112).

Nessa perspectiva de formação da consciência histórica, o ensino de História na escola precisa estimular, desenvolver e fortalecer a consciência histórica dos educandos e buscar sempre o crescimento dos sujeitos. E para que tal desenvolvimento ocorra, é necessário possibilitar uma aprendizagem significativa, ou seja, que faça sentido para o aluno. Em síntese, acreditamos que a aprendizagem significativa e as consciências históricas estão relacionadas e juntas formam uma relação indissociável.

Considerando que o professor trabalhe a partir do que o aluno traz de um determinado tema, ou seja, isso foi importante para o aluno em seu critério particular de seleção, o trabalho pedagógico terá sentido e algum significado para o aprendiz. Sendo assim, como a significância passa a fazer parte do ensino-aprendizagem de história dos alunos, passa-se a entender também a consciência histórica como algo que vem do ato de pensar sua própria existência e seu papel social nesta vivência. A criação e a forma de se entender e expressar a consciência histórica

depende da cultura histórica a qual o sujeito pertence, que por sua vez, está ligada a uma memória coletiva ou individual, portanto são as culturas que formam a consciência histórica. Todo ser humano tem uma história de vida que lhe coloca em uma determinada situação social, econômica, religiosa ideológica, linguística, etc. Sendo assim, pensar sobre tal situação é elementar para aprender sobre sua própria vida e compreender problemas estruturais da sociedade, como um dos exemplos o racismo.

Outrossim, a consciência histórica atuante dos alunos no processo de aprendizagem está ligada a capacidade do professor explorá-la, ligando passado e presente. E, para tal ação, é premente que o professor entenda que a História tem a capacidade de orientar seus alunos no tempo, "uma vez que o raciocínio elaborado com a finalidade de entender as ações individuais e coletivas num contexto de tempo e espaço dão condições para que este se oriente em sua vida prática no tempo presente" (CANDOTI, 2013 p. 289).

Como foi pontuado, as consciências históricas são construídas antes do aluno frequentar a escola, nesse sentido, os discentes podem carregar consigo formulações problemáticas, como "preconceitos raciais já arraigados, de modo que é muito mais fácil que a educação humanista e igualitária seja mais um verniz que uma convicção dos futuros adultos educados" (CERRI, 2011, p. 112). Ao chegar na escola, começa o trabalho dos professores de lidar com as várias experiências de vida dos alunos e fazer com que eles enxerguem sua própria história de maneira crítica e reflexiva, com vistas a desconstruir preconceito racial e outras formas de violência e discurso de ódio.

Com base no que foi explicado no parágrafo anterior, a consciência histórica "liberta" o sujeito do presente infinito. Pode-se dizer que a virtude em uma consciência histórica ocorre quando o sujeito articula o saber histórico para seu próprio benefício, fato que de alguma maneira, também, colabora para que ocorra relações sociais mais respeitosas. Este saber histórico, oriundos das experiências de vida, é intrínseco à consciência histórica que, juntos, se manifestam de acordo com "a atividade mental da memória histórica" que é adquirida por meio da "experiência do passado". Tal experiência permite que a pessoa possa "compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática" (RÜSEN, 2019, p. 112). Para entender a consciência histórica que o sujeito expressa por meio de sua identidade é necessário entender sua narração sobre os fatos.

Nessa ótica de compreender a vida em seu cotidiano articulada ao saber histórico, é possível descrever as operações mentais por meio da análise da narrativa em que "os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras" (RÜSEN, 2019, p. 113). Logo, "adquirem indicadores de direção (por exemplo, perspectiva de futuro)

sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso" (RÜSEN, 2019, p. 113). No contexto desta dissertação, adotamos os critérios do entendimento sobre Consciência Histórica a partir dos ensinamentos de Rüsen para fazer avaliações das narrativas apresentadas pelos alunos na rede social *Facebook*, buscamos compreender em que tempo o sujeito se baseia para as suas atuações cotidiana, por acreditarmos que:

> A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia. Intérpretes contemporâneos dessa discussão [...] apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. Para entender completamente essa operação, nós temos que identificar primeiro os procedimentos da narração histórica, definir seus diversos componentes, descrever sua coerência e inter-relações e construir uma tipologia que inclua sua aparência sob diferentes circunstâncias e tempos. Quando isso for feito nós poderemos obter um entendimento de como o passado adquire sua modelagem histórica específica e de como a história é constituída por atos discursivos específicos, formas de comunicação e padrões de pensamento (RÜSEN, 2019, p. 37-38).

De acordo com o excerto, a narração é uma maneira do indivíduo expressar sua cultura, concepções/percepções de mundo, aparatos conceituais e outras formas de dar sentido a vida prática, e para narrar ele acessa as memórias do passado e cria possíveis expectativas de futuro. Nesse sentido, para entender a narração, é necessário definir seus diversos componentes, como o tempo histórico, pois, em que o narrador exibe traços de sua personalidade, expõe suas ideias, tanto do presente ou do passado. A seguir, o Quadro 01 possibilita entender como o tempo é visto pelos sujeitos em suas narrativas.

Quadro 01 – Consciência Histórica

FORMAS DE GERAÇÃO DE SENTIDO (CONSCIÊNCIA HISTÓRICA)	**COMO O TEMPO É VISTO PELO SUJEITO E EXPRESSA SUA NARRATIVA**
Tradicional	➢ Recorda o passado e pensa como está organizada a vida na atualidade;
	➢ Os pontos de vista do passado estão preservados;
	➢ O tempo se projeta de forma eterna;
	➢ Os discursos de comemoração dão significação as tradições;
	➢ As origens são postas como uma obrigação para o futuro;
	➢ A tradição é tida como algo natural e certo.
	• O passado é um conjunto de exemplos para a conduta em uma dada sociedade;

Exemplar	• No passado são encontrados os modelos a serem seguidos de modo a dominar o presente e estabelecer o futuro;
	• A regulação da vida pode estar baseada em regras mais abstratas, e não nas vinculadas a uma única origem.
Crítico	❖ Procura estabelecer espaço para perspectivas novas e diferentes da prática atual;
	❖ A história é tomada como um contraponto que tem condições para colocar em crise as normas do presente;
	❖ Busca destruir, por meio de rupturas e contradições, as relações de dominação presentes nas tradições;
	❖ O tempo é submetido ao julgamento humano e a capacidade de construir "contra-história", que procura reverter a cultura histórica dominante.
Genético	✓ O passado é uma sequência processual na qual as mudanças são decisivas para a compreensão da realidade;
	✓ A comunicação é caracterizada pela diversidade de pontos de vista que trazem perspectivas temporais distintas;
	✓ Os diversos pontos de vista podem ser integrados em um todo abrangente;
	✓ A vida é orientada de acordo com a perspectiva de mudança em suas próprias relações e em direção ao futuro, pela possibilidade de exceder as oportunidades que havia no passado.

Fonte: (CERRI, 2011, p. 101-103)

Tendo como fundamento a interpretação temporal por intermédio da narrativa elaborada cognitivamente e apresentada pelo aluno (a), deve-se procurar mediar o conhecimento existente que educandos e professores já possuem devido suas próprias vivências, em outras palavras, é o que comumente é chamado de ensinar história de forma significativa para que o aprendiz, desenvolva uma identidade razoável (CERRI, 2011). Acreditamos que a disciplina de História também tem a finalidade de procurar com que os alunos (as) tenham apreço pelo país, mesmo diante das dificuldades e problemas sociais, pois pessoas com "identidades não razoáveis são potencialmente destrutivas e desprezam, em maior ou menor grau, o outro, a democracia e , em última instância, a integridade física e a vida" (CERRI, 2011, p. 114). Portanto, o trabalho com história possibilita "a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a 'autodefesa intelectual' [...], ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios" (CERRI, 2011, p. 112-113).

Sendo assim, é elementar entender como o tempo é apresentado e visto pelo sujeito que expressa em sua narrativa. E para tal compreensão a "literacia" é uma importante ferramenta.

1.5 Literacia histórica e a necessidade de entendimento dos conceitos

O termo literacia está ligado às pesquisas da área do ensino de História e pode auxiliar os alunos a entenderem a maneira como as ideias históricas são construídas. A literacia histórica objetiva preparar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, por meio do desenvolvimento de sua consciência histórica e de sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica. Sob este ponto de vista, é possível contribuir para a formação social destes alunos, pois, somente a partir de uma leitura crítica do passado é que se pode compreender o presente (BARCA,2006).

É frequente que, nas salas de aulas brasileiras, os alunos tenham uma visão fragmentada da história que, por sua vez, é vista como imutável, sem espaço para interpretação e desconectada do presente. Isso se dá, pois, "muitos estudantes[...] operam com um conjunto de ideias que funciona bem na vida cotidiana, mas que tornam a história impossível (LEE, 2006, p. 136). Os alunos podem apresentar um entendimento de que: "há um passado permanente, somente uma consideração verdadeira pode ser feita" (LEE, 2006, p. 136). Tal passado permanente pode aparecer nas narrativas apresentadas pelos alunos. A partir das discussões sobre literacia, a história não é vista como um acumulo de informações, mais do que isso, passa a fazer sentido para a vida dos alunos.

Os estudantes, por muitas vezes, não têm noção dos acontecimentos e sua duração ao longo do tempo e os enxergam a partir de uma perspectiva reducionista. Logo, o ensino das mudanças históricas de extenso período e complexidade precisa ser contextualizado e despertar nos alunos estas noções, pois:

> A mudança na história também pode ser problemática para as **crianças**, porque elas **tendem a assumir que as mudanças são eventos simples**. Isso significa que tudo o que acontece é uma mudança e que as mudanças tendem a ser reduzidas em duração e extensão. Da mesma forma, os processos não intencionais de longo prazo podem ser lidos como escolhas deliberadas feitas em um momento específico no tempo por alguém que quer provocar uma mudança (LEE, 2016, p.117-118, grifos nossos).

A questão da interpretação equivocada da mudança temporal e dos seus acontecimentos históricos passam a impressão deste ser um assunto do entendimento dos conceitos de segunda ordem. Sendo assim, Lee (2016) chama a atenção para este fato e aponta que a interpretação

possibilitada pelo senso comum e a não ligação com a história precisa ser debatida no ensino de história. O autor nota "que esta lacuna entre o senso comum no cotidiano e a história ocorre no nível da segunda ordem, os conceitos disciplinares ou estruturais da história" (Lee, 2016, p. 118) que, por sua vez, podem implicar um difícil entendimento também de conceitos substantivos. Com relação a isso, há duas dificuldades: I) distância temporal de uma cultura muito diferente da que o aluno vive; II) explicar a historicidade dos conceitos (SCHMIDT; CAINELLI, 2010).

Apesar dos desafios, o trabalho com os conceitos substantivos[5] é fundamental, pois, se os discentes que concluem a educação básica são capazes de usar o passado para ajuda-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva. "O problema parece ser menos com nosso entendimento de como construir o conhecimento profundo dos estudantes do que com nossa habilidade de fornecer a eles um grande quadro" (LEE, 2006, p. 137).

Pode-se entender que, no trabalho docente, existem possibilidades didáticas e independente da que for adotada pelo professor de história, existe uma dificuldade em fazer com que os alunos compreendam os conceitos, sejam eles substantivos ou de segunda ordem, e os apliquem em suas vidas. Com base nisso, na construção da aprendizagem, o professor deve respeitar a visão pessoal de mundo apresentada pelo aluno, além de procurar também desenvolver uma "consciência sensível de maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante" (ROGERS, 1985, p. 131) de maneira prazerosa e significativa.

Ao que podemos entender, os conceitos de mundo dos alunos, ou seja seus entendimentos, fazem parte de suas identidades. Nessa ótica, "podem ser considerados possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponível para os arranjos que mobilizam, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias" (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 84). Por esse viés, o imaginário do aluno sobre o seu papel na sociedade, sua história e a história de seu país, foi moldado a partir de discursos que circulam na sociedade e que são apregoados por instituições sociais que são aparelhos ideológicos do estado, como a escola, família, igreja, etc. Tais discursos originam conceitos substantivos ou de segunda ordem. Vejamos exemplos de conceitos substantivos: Era Vargas, Renascimento,

[5] Os termos conhecimentos "substantivos" e de "segunda ordem" provém do modelo teórico inglês da Educação Histórica, que se adaptou ou ressignificou a teoria da Consciência Histórica da Alemanha, esta última defendida por Rüsen.

Primeira República, Revolução Industrial, Período Colonial, etc, tais conceitos em algum momento da experiência da vida do aluno chegaram até ele pelos mais variados meios de comunicação, como: filme, reportagem, memes, rede social etc. Sendo assim, ao trabalhar com estes conceitos é pertinente que seja utilizada uma "linguagem acessível a sua maneira de pensar, a seu vocabulário, e seu desenvolvimento intelectual e a sua cultura experiencial" (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 85).

A partir da perspectiva do ensino crítico de história, o professor precisa estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento vernacular do aluno e os novos conhecimentos escolares, lapidando os conhecimentos históricos dos alunos aprendidos no cotidiano que, na maioria das vezes, concebe a história como imutável. Nós entendemos que em termos de eventos do passado eles são realmente imutáveis, mas o historiador (docente e ou pesquisador) explica, interpreta e dá sentido a esse passado. Sendo assim, é papel do professor mostrar a estes alunos que a história é um processo constante de mudanças que não ocorrem em um vácuo, mas sim em um contexto histórico, social, temporal, ideológico e político e é preciso olhar com criticidade para estes acontecimentos, para então, interpretar sua própria história.

1.6 Possíveis ambientes de aprendizagem

Acreditamos que o aprendizado da história não está restrito aos espaços escolares, e sabemos que mesmo antes do surgimento da internet, nunca ficou restrito ao mesmo, ocorre que atualmente há uma maior facilidade em realizar pesquisas, principalmente por vivermos em uma era digital em que os muros do conhecimento são rompidos, pois, a Web 2.0 democratizou o acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem de história extrapola as páginas dos livros didáticos e é vista nesse estudo, a partir de uma perspectiva dialógica em que há a intermediação entre vários sujeitos e suportes, por exemplo: amigos, familiares, canais de comunicação na internet, jogos, filmes, etc. Com base nisso, revisitamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, pra compreender suas contribuições para o ensino e aprendizagem. Conforme este documento:

> Não se aprende História apenas no espaço escolar**. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial.** São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos videoclipes, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas[...]. Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e **computadores** também difundem personagens, fatos,

> datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas (BRASIL, 1998, p.38, grifos nossos).

Como se pode perceber, o documento reconhece que o aprendizado de história pode ocorrer em espaços não escolares. Nessa direção, verificamos que o documento menciona que a aprendizagem é ligada ao espaço geográfico, social e cultural dos alunos, logo, o conhecimento desenvolvido nas festas regionais, nos bairros, nos jogos e brincadeiras pode ser reutilizado pelo professor. Além disso, não se pode desconsiderar que há uma forte ligação entre os alunos e as tecnologias digitais, como o computador, a internet, os smartphones e as redes sociais, que acabam colaborando com a construção de costumes, pensamentos, construindo cultura e desenvolvendo a consciência histórica.

Nessa perspectiva, é pertinente destacar que a História, como ciência, desempenha papel fundamental na vida de toda a sociedade, pois, a partir do que é dito pela ciência histórica é que a História no contexto escolar desempenhará seu papel, tendo a ciência como suporte. Entretanto, o suporte acadêmico não é capaz de atender toda a dinâmica escolar e esta, muitas vezes, supre esta lacuna com seu próprio conhecimento: o saber escolar. Com relação a isso, Rüsen (2001) afirma que a "formação histórica" se refere a todos os processos de aprendizagem em que a:

> [...] "história" é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana em suma, esse campo é extremamente heterogêneo. É nele que se encontram, além dos processos de aprendizagem específicos da ciência da história, todos os demais que servem à orientação da vida prática mediante consciência histórica (no sentido mais amplo do termo: como exposição de saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros) desempenha algum papel (RÜSEN, 2001, p. 48).

Com base nas palavras do autor, reconhecemos que durante o desenvolvimento da construção da consciência histórica dos seus alunos, ou seja, o trabalho pedagógico, o professor precisa adaptar os conhecimentos historiográficos produzidos por especialistas, para de alguma maneira colaborar com o ato de ensinar, logo, com o desenvolvimento da consciência histórica. Entretanto, defendemos que isso não deve ser realizado a partir da perspectiva de transposição didática, pois, cada aluno irá aprender a partir dos seus conhecimentos de mundo que dispõem naquele momento e que serão lapidados a partir da mediação do professor e potencializados com o tempo.

Diante de tal situação, por meio do entendimento de Rüsen (2001), acreditamos que a história ensinada na escola não é uma miniatura da especialização científica. Ocorre um

equívoco no ensino escolar quando este é reduzido ou ampliado seu alcance na proporção da escolaridade do aluno. Não se considera a particularidade de cada um "aprender" a seu tempo e não ao tempo estipulado por professores ou teóricos.

A partir dessas considerações, torna-se pertinente considerar que, na atualidade, a internet e outras tecnologias são parte de várias práticas sociais dos nossos alunos, desse modo, podem ser utilizadas como instrumento para compor o leque de possibilidade para a ampliação dos saberes históricos. Nessa perspectiva, a rede social *Facebook* pode fazer parte da aprendizagem dos jovens, visto que, circulam muitas informações sobre a história e podem ser aproveitadas pelos professores e discutidas com os alunos com objetivo de desenvolver a consciência histórica. Nessa conjuntura, parece-nos pertinente usar esta rede social como ferramenta para fins educacionais, pois:

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

Acreditamos ser um espaço profícuo para práticas de ensino e aprendizagem de história pela ampla gama de recursos linguísticos e visuais que podem ser utilizados nos contextos escolares, como vídeos, memes, posts, gifs, páginas, etc. Além disso, pelo fato de ser um espaço ocupado por pessoas reais que dialogam diariamente sobre a vida contemporânea, o professor pode se apropriar desse conteúdo e leva-lo para o debate nas aulas de histórias, como as publicações da página "Quebrando o Tabu"[6], um espaço de discussões sociais com cunho crítico e reflexivo que, frequentemente, problematiza temas como: racismo, homofobia, política, *bullying*, etc.

Entretanto, o professor deve exercer o papel de "curador", isto é, aquele que seleciona os recursos mais adequados para seu contexto de ensino, pois é preciso uma seleção de temas a serem trabalhados em sala de aula sem "ignorar temáticas consideradas clássicas e contemporâneas sobre o pensamento historiográfico" (BOVO; PINEIRO, 2019, p.130).

Por esse viés, apoiamo-nos em Fonseca (2011, p.34-35) quando diz que a escola tem sua ideologia implantada pelo e Estado, mas isso não quer dizer que ela é "um simples veículo ou reflexo de uma cultura dominante e una". O documento curricular não é capaz de garantir um único tipo de trabalho do professor, nem poderia ou deveria ser uno. O educador com seu

[6] Link da página: https://pt-br.facebook.com/quebrandootabu/

estilo próprio de atuar, “ser, viver e ensinar, transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de várias formas” (FONSECA, 2011, p.34-35).

Sendo assim, docente e aluno produzem uma parte da cultura escolar, pois juntos criam saberes e refletem sobre a história. O papel ativo dos professores e alunos mostra que eles “não são meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes” (FONSECA, 2011, p.102). Por este viés, ao olhar para a história, estes sujeitos ativos têm potencial para produzir novas leituras e análises sobre o passado.

No processo de construção da aprendizagem, não podemos mais pensar a escola com o papel tradicional que “limitava-se a reproduzir conhecimentos e, ao professor, era atribuída a tarefa de transmiti-los” (FONSECA, 2011). Atualmente, sabe-se que os alunos não são “tábulas rasas”, pois “seus conhecimentos prévios, seus interesses, suas motivações, seus conhecimentos e suas habilidades são importantes contribuições não apenas como ponto de partida, mas como componente de todo processo educativo” (FONSECA, 2011, p.102-103). Com base nessas considerações é que nos sentimos motivados a utilizar um espaço digital — o *Facebook*— em que os alunos estão familiarizados, para então, desenvolver práticas de ensino e aprendizagem de história.

1.7 Conceitos de segunda ordem: narrativa e evidência histórica

O conceito de “narrativa” é importante para a compreensão da consciência histórica dos sujeitos, pois, a “narrativa histórica se situa em três qualidades: memória, continuidade e identidade”, já que, “por estas três qualidades, a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo” (RÜSEN, 2019, p. 96 – 97), visto que, é por ela que os alunos falam sobre si e sobre o mundo. De modo complementar, o conceito de “evidência histórica” relaciona-se às narrativas dos alunos pois se trata da manifestação do sujeito sobre o passado. Por esse viés, narrativa histórica, é o ato de contar algo, registrar oralmente e provém do que está na memória do indivíduo, independentemente de ser ficcional ou factual.

Porém, antes de abordamos mais sobre narrativa acreditamos ser importante lembrar que existe diferença entre memória e história, sendo a memória algo mais das lembranças do sujeito, algo que pode ficar transitando com o senso comum, um tanto construída ideologicamente, entendida como “lugares de memória”, já a História está ligada a historiografia e não se permite senso comum, não aceita construir lugares ideologicamente.

Sendo assim, podemos disser que o ato de narrar revela preferência, desejos, simpatia, outros sentimentos e entendimentos que todos os humanos possuem. Trata-se de uma operação cognitiva fundamental para a manifestação da consciência histórica. Nessa perspectiva, este viés configurou-se pertinente para a pesquisa aqui desenvolvida. É preciso destacar que, por herança positivista, o estudo das narrativas valorizou por muito tempo o que é "fato" e desconsiderou as narrativas que pudessem trazer relatos de memória, identidade ou algo relacionado à temporalidade. Ressaltamos que, para a análise de narrativas históricas, esta filiação se torna inconsistente, pois, conforme Rüsen (2019):

> A narrativa histórica é geralmente definida por tratar apenas dos fatos e não das ficções. Essa diferenciação é muito problemática e, em última instância, é pouco convincente porque o mais importante sentido da história está para além da distinção entre ficção e fato. Na verdade, é absolutamente enganoso – e isso surge por meio de um bom acordo com o oculto e suprimido positivismo – chamar de ficção tudo o que na historiografia não for um fato no sentido dos dados concretos (RÜSEN, 2019, p. 96).

Com base nisso, ao investigar narrativas históricas, é importante destacar e priorizar alguns aspectos, como: memória, continuidade e o estabelecimento de identidade entre seus "autores e ouvintes". Diante desses elementos, "a narrativa histórica possibilita a orientação sem a qual torna-se impossível para os seres humanos encontrarem o seu caminho" (RÜSEN, 2019, p. 97). Nessa perspectiva, a análise da narrativa ocorre por meio de uma investigação minuciosa de como o sujeito atribui sentidos às suas experiências vividas ao longo do tempo em sociedade (RÜSEN, 2019).

Outro ponto a ser destacado neste estudo é a "evidência histórica", que se baseia em uma educação histórica desvinculada das fases ou estágios de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Esta abordagem acredita que as pessoas aprendem a história independentemente da idade cronológica. As evidências históricas são encontradas nas fontes históricas que orientam os alunos a compreenderem melhor os acontecimentos, pois:

> O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2010 p.116).

De maneira análoga ao excerto, Ashby (2001) afirma que a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do

passado (narrativas ou interpretações históricas).Com base nisso, acreditamos que não se pode pensar um ensino de história que não considere fundamental “introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática” (SCHMIDT; CAINELLI, 2010 p.117).

2. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Hodiernamente, as práticas sociais e de linguagem estão cada vez mais midiatizadas, uma vez que "a vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas" (BARTON e LEE, 2015, p.12). Dadas essas mudanças, vivemos na "sociedade da informação" (WERTHEIN, 2000, p. 71) e da comunicação, devido às múltiplas linguagens disponíveis em textos de esferas on-line e off-line, como hiperlinks, gráficos, imagens, ilustrações, som, vídeos, etc.

Nessa direção, esta dissertação reconhece que as Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TICs, são um conjunto de vários recursos tecnológicos e semióticos que podem ser utilizados por diferentes setores da sociedade, como nas práticas de ensino de história, uma vez que fazem parte de várias práticas sociais e de linguagem vivenciada pelos alunos.

Sendo assim, as TICs favoreceram tanto a educação presencial, quanto à distância e híbrida. No contexto presencial, disponibiliza diversas ferramentas ao professor que podem potencializar as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Na educação à distância e híbrida, as TICs são capazes de criar ecossistemas virtuais de ensino e aprendizagem por meio das múltiplas linguagens e possibilita a integração, interação, participação e colaboração dos alunos, pois os tem acesso aos mesmos materiais e podem compartilhar ideias e construir sentidos, ampliando, portanto, suas oportunidades de aprendizagem (PACIEVITCH, 2020).

Com base nisso, reconhecemos que as TICs são partes inerentes da vida em sociedade e, por isso, não podem ser negligenciadas pela escola, pois:

> A integração das TIC na escola, em todos os seus níveis, é fundamental porque estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescente e funcionam [...]como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família. Uma de suas funções é contribuir para compensar as desigualdades que tendem a afastar a escola dos jovens e, por consequência, a dificultar que a instituição escolar cumpra efetivamente sua missão de formar o cidadão e o indivíduo competente (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1084).

Sendo assim, seria desejável que a escola pudesse reconhecer estas novas tecnologias e linguagens provenientes do mundo digital, como as redes sociais, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular orienta amplamente o trabalho com estes suportes, com vistas a desenvolver habilidades nos alunos para que possam agir discursivamente na "cultura digital" (BRASIL, 2018).

2.1 Histórico das TICs: do analógico ao digital

Segundo Dudeney; Hockly e Pegrum (2016, p. 16), uma das primeiras tecnologias de comunicação na antiguidade foi a escrita; ao contextualizá-la, os autores afirmam que "Sócrates temia que a escrita, a nova tecnologia de seu tempo, levasse a um declínio da memorização e a um empobrecimento das discussões". Além disso, Dudeney; Hockly e Pegrum (2016) afirmam que outras críticas à escrita ocorreram no período do Renascimento, visto que Erasmo[7] afirmava que o serviço dos impressores dispunha aos leitores obras tolas, delirantes, caluniosas e não religiosas. Na mesma direção, Martinho Lutero também fez sua crítica afirmando que este era o mal da humanidade, pois, todos os letrados se acham no direito de escrever para ter lucros ou fama. As críticas às tecnologias de comunicação também se estenderam para o telégrafo, cartão postal e outros. O "novo" sempre causou medo, pavor e desconforto em várias esferas da sociedade, como na escola, em que talvez ainda há resistência com relação ao uso das tecnologias digitais, coisa difícil de defender em época de ensino a distância.

Outrora, antes do surgimento das tecnologias digitais, tínhamos informações sobre os fatos sociais apenas por intermédio de materiais impressos ou por rádio e televisão. Nesta relação, a pessoa comunicada é passiva, pois não interage com outros leitores e os escritores/comunicadores, entretanto, a internet tem possibilitado novas formas de comunicação e construção de sentidos, uma vez que, hoje, os usuários podem comentar, compartilhar, curtir e "descurtir" conteúdos disponibilizados. Sobre isso, Ribeiro C. (2020) afirma que as tecnologias digitais descentralizaram a informação e (re) significaram práticas como a fotografia, que antes, era analógica e hoje pode ser compartilhada nas redes sociais com apenas alguns cliques.

Estas transformações tecnológicas da comunicação estão ligadas a tecnologias macro que atingem toda a humanidade e muda comportamentos, a saber: energia nuclear, microeletrônica e microbiologia. Conforme menciona Schaff (1995, p.25), "nosso conhecimento a respeito do mundo e também do desenvolvimento da humanidade passa sem dúvida pela tríade revolucionária: microeletrônica, microbiologia e energia nuclear". Tais mudanças tecnológicas ocorridas com muita intensidade no final do século XX fizeram com que esta geração vivenciasse uma cultura digital.

Além da educação, as transformações tecnológicas/sociais, culturais atingem setores como a política, pois, as pessoas têm maior acesso à informação e tem uma capacidade de fazer

[7] Biografia de Erasmo: https://www.ebiografia.com/erasmo_de_roterda/

cobranças em benefício próprio, fatos que levaram a outros comportamentos, ainda temos que lembrar sobre a capacidade de armazenamento de dados pessoais por parte do estado ou empresas, fato que também é e tem potencial de provocar mudanças nas sociedades. Outra questão importante a ser destacada é o controle e armazenamento de dados, uma vez que essa vigilância pode ser nociva aos usuários, por perder a privacidade. Pensemos, por exemplo em:

> Um cidadão comum, que acorda um determinado dia, acessa as redes sociais, liga para um amigo, pega o elevador, entra na garagem e sai de casa pelas ruas de uma cidade até entrar em um shopping center para tomar um café, tem todos estes dados registrados por diversos "aparelhos" (o login na rede social; a anotação da chamada pela operadora de telefonia; a câmara do elevador, da garagem, do controle de tráfego na rua e do sistema de segurança do shopping; o uso do cartão de crédito no café etc) (SILVA, 2017, p.38).

Tais situações são comuns nos dias atuais e são assistidas e aceitas socialmente sem maiores reflexões sobre as questões de monitoramento, vigilância e talvez até de espionagem. Consideramos pertinente acrescentar estas discussões no ensino de história, uma vez que as tecnologias acompanham as mudanças sociais ao longo do tempo. Estas evoluções tecnológicas têm causado estranhamento e preocupação há algumas décadas, em decorrência disso, Schaff (1995) sugeriu o termo "superinstituição", para referir-se à uma instituição que:

> [...] conseguisse recolher dados pertinentes de todas as instituições que os possuem e submetesse estes dados a uma análise integrada. [...] uma instituição deste tipo poderia não apenas saber tudo sobre uma determinada pessoa, mas, ademais na prática poderia conhecê-la mais e de forma mais confiável do que esta se conhece a si mesma [...]. Poderia proporcionar oportunidades fantásticas, não apenas para chantagem, mas também para os mais refinados métodos de manipulação das pessoas (SCHAFF, 1995, p. 50).

Quando Schaff (1995) pensou e escreveu tais implicações para a sociedade vindas das transformações tecnológicas e sociais, o processo de sondagem e manipulação dos dados disponibilizados na internet ainda era um processo embrionário. Entretanto, hoje em dia, as ideias do autor se confirmam devido às dinâmicas de coletas de dados instituídas por empresas, como o *Facebook* que obtêm dados e vende para outras instituições, como a *Cambridge Analytica*, como afirma Neto Othoniel (2020), quando diz que:

> Em 2017, foi descoberto um escândalo envolvendo a empresa que fez com que as ações do *Facebook* despencassem 35 bilhões de dólares em apenas um dia. O escândalo revelou que, em 2013, cerca de 270 mil pessoas usaram o *Facebook* para entrar num aplicativo que levava o nome de "This is your digital life", que guiava o indivíduo a um "teste de personalidade", conseguia extrair o perfil psicológico de cada indivíduo e, em seguida, ter acesso à lista de amigos de cada participante do teste, situação que viabilizou a coleta de dados de mais de 50 milhões de pessoas do mundo.

> Com esses dados, violando sua própria política de dados, o *Facebook* começou o processo de negociação com a Cambridge Analytica, que após comprar as informações, as utilizou para a campanha eleitoral de Donald Trump. Os dados do *Facebook* foram vendidos para a empresa Cambridge Analytica no ano de 2015. De posse desses dados, a Cambridge Analytica prestou serviços para o Partido Republicano nos Estados Unidos, bem como para a campanha do Brexit no Reino Unido, por meio de atividades de identificação do perfil de cada pessoa, com o objetivo de enviar notícias, *fake news* e selecionar aquilo que o indivíduo verá ao fazer o login na plataforma, em meio a postagens de seus amigos. Assim, identificado o perfil de um usuário persuasível, ele passa a ser bombardeado somente por postagens, *fake news* e notícias que a Cambridge Analytica quer, justamente para que passe a enxergar o mundo exatamente como quer a empresa (NETO OTHONIEL, 2020, *on-line* https://bit.ly/3Ckyh3r).

Estas discussões sobre a capacidade de vigilância exercida sobre as pessoas e com possibilidades de mudar comportamentos não podem ser negligenciadas dos espaços escolares, pois, os alunos precisam saber lidar com ética, criticidade e reflexão em situações como estas nos ambientes online. Sendo assim, entendemos as tecnologias digitais como resultados da inteligência humana, sendo estas, criadas para fins ideológicos e políticos. Com base nisso, nos apoiamos em Recuero (2016) quando diz que no âmbito das práticas sociais mediadas por computador, muitas materialidades das falas dos atores podem desvelar ideologias presentes e legitimadas pelas interações na sociedade, pois "as trocas linguísticas nos espaços públicos mediados também são reflexos das relações de poder simbólico (RECUERO, 2016, p.20).

2.2 Mídias e outro meios de Comunicação

O debate nesta subseção ocorre mediante a necessidade de mostrar a força que os meios de comunicação exercem sobre as pessoas, bem como, as necessidades de incorporar estes recursos às práticas pedagógicas com vistas a possibilitar aprendizagens significativas para os alunos. Sendo assim, torna-se fundamental pensar que as mídias são presentes em nosso cotidiano e que são por elas que tomamos conhecimento da maioria dos fatos que não fazem parte de nossa relação social presencial de contato direto. Na maioria das vezes, é por meio da intermediação tecnológica que as pessoas têm noção do que está ocorrendo fora de seu universo pessoal presencial. "Com o passar do tempo, o avanço tecnológico tornou a imprensa periódica um dos principais meios de (in) formação dos povos" (FONSECA, 2011, p. 213). Entendendo imprensa periódica como meio de comunicação de acontecimentos que atinge um grande número de pessoas.

Boa parcela dos acontecimentos mencionados nos meios de comunicação são relacionados ao presente momento histórico, e estes acontecimentos não podem ser

abandonados pelo professor de História, que deve se apropriar das discussões contemporâneas para, então, entender o passado, pois "[...] não é mais possível uma atitude de omissão, negação ou mesmo de desprezo por parte do professor em relação à imprensa periódica" (FONSECA, 2011, p. 213).

Diante dessas considerações, é importante destacar que os textos veiculados às mídias podem apresentar visões de mundo e posicionamentos ideologicamente afetados que podem ir contra às crenças, valores e perspectivas dos alunos. Nesse sentido, é papel do professor de história ser um questionador e fomentar questionamentos por parte de seus alunos, para juntos, compreenderem fenômenos sociais e históricos de ordem complexa, pois as mídias, como o jornal, são "apenas um trampolim para a realidade: o acontecimento é que importa e a ele fatalmente chegamos pela informação jornalística" (FONSECA, 2011, p. 213). Porém, ocorre que a mídia é muito influente na sociedade e é capaz de manipular pessoas, no sentido de mudar comportamentos e opiniões.

A experiência biopsicossocial de um sujeito é que irá filtrar e controlar até que ponto a ideologia de alguns grupos da sociedade poderá influenciá-lo. Com relação a isso, "a disposição pessoal e as diferentes condições culturais e sociais de vivência de cada pessoa marcam as subjetividades que singularizam os gostos, as escolhas, a linguagem, e as opiniões". Ou seja, não existem pensamentos uniformes na sociedade, mesmo que haja uma "força da mentalidade do corpo social de forma alguma anula completamente a vontade do homem: [...] a mentalidade de um tempo provoca diferentes reações em cada um" (SOUZA, 2009, p. 53).

É nessa complexidade que a mentalidade é (re) construída e "de cada época distribui e hierarquiza as posições sociais, modifica padrões de convivência e engendra a opinião individual que, por sua vez, dá corpo à opinião pública" (SOUZA, 2009, p. 53 - 54). Nessa tarefa de fazer valer o interesse de um ou de outro grupo, usa-se dos mais variados recursos de narrativa para tornar o ponto de vista um acontecimento.

Em meio a tantas mudanças, a educação formal vem disputando espaço com a ampla gama de conteúdos disponíveis na rede, o que faz com que, por muitas vezes, os alunos depositem mais credibilidade nestes conteúdos on-line do que em seus professores institucionais. Nesse sentido, uma das principais referências dos alunos são os influenciadores digitais que, cada vez mais, produzem conteúdos voltados aos jovens. Sobre este aspecto, Bovo e Pineiro afirmam que:

> Em recente pesquisa realizada pela Google sobre o uso de sua plataforma de *streamings* de vídeos, o YouTube, quando questionados sobre quem são as pessoas que mais influenciam suas opiniões, nenhum dos usuários da rede social mencionou

> a figura do docente ou de instituições de ensino (BOVO; PINEIRO, 2019, p.114).

Com a influência digital na vida das pessoas, os docentes já não são mais a fonte primária de aprendizagem, deixaram de ser articuladores da aprendizagem; a memória torna-se o campo mais intenso de disputa do passado, pois "essa nova era de acesso global à informação e de armazenamento de memórias faz crescer com vigor a dimensão do interesse público pelo passado, promovendo uma nova correlação de forças entre o historiador e novos atores midiáticos na disputa por seu objeto de ofício" (BOVO; PINEIRO, 2019, p.115). Nessa perspectiva, destacamos um dos canais no *YouTube* de maior referência no ensino de história, o Canal Buenas Ideias[8], espaço onde se discute a história do Brasil a partir de uma perspectiva crítica. É válido ressaltar que não estamos questionando a plausibilidade destes recursos on-line, mas sim, a polarização de informações e a desvalorização do professor da escola por conta da preferência do alunado pelas mídias digitais. Por outro lado, consideramos este um aspecto importante a se considerar no ensino de história, que precisa ser cada vez mais híbrido e oferecer espaços de aprendizagem on-line, sob supervisão do professor. Sobre este aspecto, destacamos que:

> Para além dos jornais e das mídias tradicionais que sempre tiveram papel importante na formação da consciência histórica das populações, nos últimos anos novos espaços oriundos das mudanças impetradas pelo avanço tecnológico e dos meios de comunicação proporcionaram que indivíduos e grupos razoavelmente organizados tivessem um impacto gigantesco junto à opinião pública, por meio de *sites*, vídeos compartilhados por aplicativos de trocas de mensagens ou pela popularização de seus canais de vídeo e áudio em plataformas de *streaming* (BOVO; PINEIRO, 2019, p.115).

Sendo assim, as tecnologias devem ser aceitas pelos professores como recursos pedagógicos para a construção do saber, pois, "o mundo contemporâneo não tem mais espaço para paradigmas perenes ou fundamentados em figuras mononucleares de autoridade, de legitimidade ou saber" (BOVO; PINEIRO, 2019, p.122). Nessa perspectiva, consideramos que o *Facebook* — uma rede social alimentada por narrativas diárias — pode ser uma ferramenta para a compreensão da história e da sociedade, pois é um grande produtor e registrador de histórias, armazenador de diversas narrativas para inúmeras finalidades. Nessa espacialidade pode ocorrer uma disputa entre narrativas, pois, conforme Bovo e Pineiro (2019) estes espaços são campos de batalhas de ideias que podem, inclusive, influenciar práticas sociais, como a política eleitoral.

[8] Link do canal: https://www.youtube.com/c/BuenasIdeias/featured

Por conta disso, são terrenos férteis para discussões sociais e sobre a história. Sendo assim, defendemos que os professores precisam lançar mão dessas tecnologias de forma crítica e criativa e promover vários letramentos no processo de aprendizagem de seus alunos, como o letramento digital para utilizar os ambientes on-line e o letramento crítico, para questionar a veracidade das informações e as coisas do mundo. Se o professor não se apropriar de tal processo de integração social e não levar para a sala de aula elementos da cultura digital, "a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica em total dissonância com as demandas sociais e culturais" (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1082).

2.3 Redes sociais

O conceito de "rede social" adotado nesta pesquisa é o de "rede social digital", em que há uma massiva participação de usuários na internet que se conectam, interagem e comunicam sem fronteiras geográficas e linguísticas, tendo em vista o sistema de traduções on-line, como o Google Tradutor. Entretanto, faz-se necessário trazer um breve entendimento sobre o sentido de "rede". Historicamente, o termo é antigo e tem sido usado em várias áreas, como biologia, geometria, sociologia, etc. (ZENHA, 2018). Nesse sentido, apesar da ampla gama de definições, Vermelho, Velho e Bertoncello (2015) trazem uma explicação adequada para o termo, quando dizem que:

> O conceito de rede – pontos unidos por linhas –[...] traz na sua essência elementos primitivos da ciência que permitiu construir e consolidar as habilidades de perceber o real e atribuir-lhe significado. Com isso, pôde-se tecer a primeira consideração acerca da gênese do conceito: o que hoje as áreas do conhecimento reconhecem sob a denominação de rede social é uma construção linguística e cultural, apoiada sobre práticas observacionais que foram se constituindo ao longo da história humana (VERMELHO; VELHO; BERTONCELLO, 2015, p. 866).

A partir do entendimento de Vermelho, Velho e Bertoncello (2015) podemos compreender que "não existe rede se não houver linhas fortemente interconectadas. O que caracteriza a rede é a absoluta dependência de todos os nós entre si" (VERMELHO; VELHO; BERTONCELLO, 2015, p. 876). Sendo assim, entendemos que as redes sociais são constituídas ao longo da história. Nessa perspectiva, o século XXI é marcado por uma ampliação do conceito de rede, que se expande ainda mais por reconhecer as interações sociais on-line, possibilitando uma nova perspectiva de redes. A partir dessa noção organizacional, surgem as "redes sociais digitais", que são constituídas por vários pontos (computadores, celulares, humanos, etc.) que estão interconectados e se complexificam a partir do número de elementos em interação.

Para Zenha (2018) redes sociais on-line são ambientes organizados por meio de uma interface virtual própria que se organiza unindo perfis humanos que possuam afinidades, crenças, valores e objetivos semelhantes. De maneira análoga, Musso (2006, p.34) elucida que as redes sociais digitais são "[...] formas de representação dos relacionamentos afetivos, interações profissionais dos seres humanos entre si ou entre seus agrupamentos de interesses mútuos. "

Por esse viés, Recuero (2009, p. 93) afirma que o que há de mais expressivo nas redes sociais digitais é que elas "permitiram sua emergência como uma forma dominante de organização social" que conecta humanos e máquinas, promove a união de pessoas distantes, entre outras possibilidades, como uma maneira de fazer novos contatos e amizades. Logo, as dinâmicas das redes sociais se instauram em um presente histórico por conta dos novos meios audiovisuais e computadores provocam novas habilidades e diferentes aptidões para entender o mundo, suscitam uma nova cultura e nós professores devemos procurar aprender a lidar com as novas falas e aptidões (BITTENCOURT, 2011).

2.4 *Facebook* como instrumento na ação pedagógica

O *Facebook* é uma rede social muito utilizada no Brasil e possui cerca de 59 milhões de usuários no país e faz parte de uma rede no ciberespaço que fomenta ligações entre as pessoas no contexto da rede mundial de computadores. Para Ribeiro (2017), metade de todas as pessoas com acesso à internet no mundo acessa a rede pelo menos uma vez por mês. O espaço foi criado em 2004, por Mark Zuckerberg, Andrew McCollum, Chris Hughes e Dustin Moskovitz, com a função de disponibilizar às pessoas a capacidade da partilha, possibilitando que o mundo seja mais amplo e conectado (RIBEIRO, 2017).

Embora o *Facebook* não tenha sido criado com propósitos educacionais, esta espacialidade merece atenção da escola, uma vez que tem exercido grande influência na vida das pessoas, sendo capaz de colaborar com a formação da identidade de jovens, construção de opiniões, etc., por meio de suas múltiplas formas de interação, como: compartilhar, curtir, "descurtir", entre outras. Por este viés, compreendemos que por meio dos espaços on-line, como a rede social *Facebook*, os sujeitos personificam a rede social com a sua identidade e estabelecem "conexões entre os pares" (RIBEIRO, 2017, p. 29). Estes pares são os usuários que se identificam com as ideias ali divulgadas e que podem avaliá-las por meio de reações e curtidas (), podendo tais ideias serem de apreço social ou, até mesmo, preconceituosas.

Como foi colocado, o *Facebook* é uma ferramenta que acreditamos ser eficiente no contexto das práticas de ensino de história, uma vez que é um espaço frequentado pelos jovens estudantes. É um mecanismo que pode ajudar o professor a participar do "mundo" do jovem, para então, pensar em intervenções e proposições metodológicas em suas disciplinas. Concebemos esta rede social como um instrumento que pode potencializar o desenvolvimento da consciência histórica do aluno, fazendo com que consigam entender a rede social como um acontecimento em movimento e que deve ser entendido historicamente. Com base nessas considerações, buscamos suporte em Rovaris (2018) quando diz que "para desenvolver o pensamento histórico nos/as alunos/as, é preciso capacitá-los/as com ferramentas de investigação próprias da ciência historiográfica para trabalharem a partir da análise de documentos e/ou acontecimentos históricos (ROVARIS, 2018).

Nessa direção de proporcionar, e de facilitar a pensar historicamente, o *Facebook* disponibiliza uma outra maneira de leitura do mundo, por meio de linguagens como: imagens com animações em cores, sons e movimentos, são vídeos, gráficos e figuras em geral dos mais variados formatos. Estes recursos podem proporcionar que os jovens e adolescente tenham uma outra leitura do mundo. Com base nisso, acreditamos que esse recurso tem potencial para o desenvolvimento de "identidades razoáveis[9]" para interpretar as questões sociais, como o papel do sujeito histórico crítico, as identidades individuais e coletivas, etc.

Devido às múltiplas linguagens disponíveis no mundo on-line, é preciso repensar as maneiras de leitura que estão cada vez mais hipertextuais e interativas (ZACHARIAS, 2016). Com relação a isso, às práticas de ensino de história precisaram se adaptar para desenvolver nos jovens estudantes, habilidades próprias da sociedade contemporânea, como a leitura e a escrita de textos digitais. Atualmente, existe quatro tipos de leitor, a saber: contemplativo, movente, da era digital e imersivo. Este último é o que surge da própria rede de computadores e é capaz de trilhar o melhor caminho "para compreender o contexto histórico que permeia as experiências dos sujeitos estudados. Para cada caminho, narrativas diferentes poderão surgir" (ROVARIS, 2018, p. 82). É um sujeito com maior discernimento do que pode significar e proporcionar uma rede de computadores com suas redes sociais.

Por outro lado, o leitor contemplativo é aquele cujo ato de ler é restrito ao livro impresso e a imagem expositiva fixa, sua predominância foi expressiva na era pré-industrial. Ademais, o leitor movente — aquele que surgiu no contexto acelerado da industrialização — não tem a

[9] Identidades razoáveis é um termo utilizado por Cerri (2011), que entendemos como a capacidade de aceitar o outro, compreender que existe o diferente, entender as relações de poder, ser crítico das situações sociais em que têm contatos, considerar e valorizar as relações étnicos-raciais, etc.

leitura como um ato isolado, “solitário e silencioso” ele se adequa melhor às circunstâncias que surgem. Para acompanhar tais transformações, este leitor é mais fugaz e ajusta-se às novas linguagens efêmeras e ágeis da contemporaneidade (ROVARIS, 2018).

Nessa direção dos tipos de leitores, temos ainda, o leitor da era digital que surgiu na sociedade da informação e dos textos digitalizados. Junto com a telecomunicação, a informática permitiu que essas informações não permanecessem restritas “a um espaço fixo e fechado, mas disponíveis a um clique de mouse” (ROVARIS, 2018, p. 81). Infelizmente, o sistema educacional ainda nos dias de hoje adota o modelo que “tem como foco o leitor contemplativo e em alguns casos, o leitor movente” (ROVARIS, 2018, p. 82) o que promove uma lacuna entre a aprendizagem dos alunos e o contexto altamente mediado por tecnologias digitais que eles participam fora dos muros da escola.

Atualmente, um grande número de alunos tem acesso à internet e, embora se esforcem, muitas escolas ainda não conseguem oferecer conexão a todos os alunos por falta de investimento governamental. Sendo assim, Lima e Silva (2018) pontuam que há uma contradição no sistema educacional, pois fora da escola os alunos estão conectados e tem acesso às tecnologias digitais e, na escola, são proibidos, ou, quando possibilitados, usam esses recursos com limitações, devido à mínima infraestrutura tecnológica.

Apesar dos problemas de disponibilidade tecnológica, pesquisas tem evidenciado o papel crucial das tecnologias, sobretudo, das redes sociais na formação de opiniões e posicionamentos críticos. Sobre este aspecto, Gallardo (2016) evidencia a possibilidade do desenvolvimento de letramentos sociais críticos por meio do *Facebook*, pois esta espacialidade incentiva a manifestação criativa e crítica dos usuários a partir das informações que ali circulam. Com base nessas considerações, torna-se relevante pensar esta espacialidade como um local de debates, reflexões e promoção de ideias sobre fatos históricos e contemporâneos que ocorrem no Brasil e no mundo.

Nessa direção de compreendermos o *Facebook* também como divulgador de fatos históricos, recorremos a Jenkins (2007), quando o autor faz referência ao romance de Orwell: “1984” e apresenta um pequeno trecho em seu livro “A História Repensada” para explicar o comportamento social com relação à História, ao dizer que “quem controla o passado controla o futuro; quem controla o presente controla o passado” (ORWELL, 2018, p. 47). O Romance apresenta um mundo em que a realidade é distorcida para fazer a sociedade acreditar que é real, e o que é real é desacreditado, pois a realidade do passado é distorcida de maneira que atinge o comportamento dos sujeitos do presente, estes passam a acreditar que foram “enganados” pela História. Fora da ficção, atualmente o momento histórico do Brasil assemelha-se um pouco com

a problematização do romance, em que autoridades procuram controlar o passado com interesse de dominação e poder, a partir dos recursos tecnológicos digitais. Nessa ótica, conforme Viscardi:

> **No Brasil**, assim como em inúmeros outros países do mundo, **todas as redes sociais vêm sendo utilizadas** nos últimos anos **para a** construção e manutenção da mensagem e persona dos políticos, a **disseminação de ideias de todo tipo (incluindo teorias conspiratórias e informações falsas e manipuladas)** e a captação de eleitores (VISCARDI, 2020, p. 1137, grifos nossos).

O excerto evidencia o grande desafio para os educadores em lidar com as falsas notícias divulgadas nas grandes mídias, como as redes sociais. Nessa conjuntura, é preciso, mais do que nunca, desenvolver o posicionamento crítico dos alunos e habilidades para o reconhecimento de notícias falsas e validação de conteúdo autêntico. Infelizmente, no Brasil, um dos usuários das redes sociais que mais divulga notícias falsas é o Presidente da República, pois, conforme noticiado:

> Em março de 2020, em meio à pandemia da covid-19, a plataforma apagou um tuíte do presidente Jair Bolsonaro, justificando que "expandiu regras para abranger conteúdos que forem eventualmente contra informações de saúde pública orientadas por fontes oficiais e possam colocar as pessoas em maior risco de transmitir Covid-19" (G1, 2020, *apud* VISCARDI, 2020, p.1140).

A partir do excerto, podemos perceber que as redes sociais, inclusive o *Facebook*, podem veicular *Fake News* que, na maioria das vezes, não facilmente desmentidas a partir de habilidades críticas de leitura. Nesse sentido, consideramos que o ensino de história pode contribuir para o combate deste tipo de informação, juntamente com diálogos transdisciplinares com outras áreas do conhecimento, como geografia, sociologia, antropologia, língua portuguesa, literatura, etc. O combate as notícias falsas podem ocorrer com a própria utilização da internet para fazer a checagem das fontes, e publicando o desmentido na rede social *Facebook*, um trabalho conjunto entre professores e alunos, atuação pedagógica necessária a atual realidade brasileira, além de que como professores não podemos abandonar os alunos no meio das informações inverídicas, devemos desenvolver o letramento em informação, pois nossos estudantes precisam desenvolver o pensamento crítico e elaborar perguntas para as fontes.

Acreditamos na pertinência desse diálogo entre áreas e mídias, pois o historiador não detém o monopólio da narrativa dos acontecimentos históricos, outros sujeitos podem contá-la

de outras maneiras, a partir de suas consciências históricas, logo, diálogos transdisciplinares e diversos são fatores cruciais para reflexões históricas e sociais no mundo contemporâneo.

Essa perspectiva assegura o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, quando recomendam que os alunos:

> aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em épocas datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos de classe (BRASIL, 1998, p. 77).

A perspectiva crítica levantada pelos PCNs pode ser trabalhada por meio dos grupos do *Facebook*, devido às suas múltiplas possibilidades, como a criação de debates virtuais, postagem de opiniões em forma de comentários, compartilhamento de materiais, etc.

2.5 Diferentes Linguagens do Discurso

Considerando as características sociais de prioridade de leitura, parece não ser o mais adequado dar preferência aos acontecimentos históricos somente relatados por meio da escrita, visto que foram desenvolvidas novas formas de leitura e de produção textual para agir discursivamente em um mundo mediado por tecnologias digitais (ROJO, 2013). Este fato apresenta aos professores de história a necessidade constante de aprender a interpretar os novos discursos constituídos por múltiplas linguagens. Ao que parece, a sociedade demonstra maior gosto de interação social e obtenção de informações por meios tecnológicos, tidos como, mais avançados. Tal caráter da sociedade é evidenciado nas palavras de Rojo (2013), que, conforme ela, tem sofrido uma descentralização, sendo valorizadas outras formas de comunicação. Para a autora:

> As propostas escolares para os letramentos ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais. Essa abordagem é apresentada a uma população escolar enraizada em formas sociais orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas – sobretudo, em centros urbanos, como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; pela novela folhetinesca de TV, ao invés da leitura do romance; pela canção, ao invés da poesia; instrução oral (nos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manuais de instrução (ROJO, 2013, p. 16).

De acordo com o excerto, ficam claras as mudanças na comunicação humana, que passa a legitimar novas formas de comunicação, escolarizadas ou não. Sendo assim torna-se compreensível que os alunos se comuniquem, interajam, expressem ideias e sentimentos por meio de gêneros discursivos mais compactos e multimodais, por meio da hibridização de linguagem verbal e não verbal, como memes, emojis, gifs, vídeos, etc. Essas novas práticas comunicativas se configuram como desafios para o professor de história, pois "o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria dos gêneros de discurso" (ROJO, 2013, p. 19). Rojo (2013) é categórica ao dizer que:

> **Esses "novos escritos" obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos**, quase diariamente: chats, páginas, twits, posts, ezines, epulps, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de "leitura – escrita", que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua **multissemiose** ou em sua multiplicidade de modos de significar. [...] que se valem das possibilidades **hipertextuais**, **multimidiáticas** e **hipermidiáticas** do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje os impressos, jornais, revistas, livros didáticos (ROJO, 2013, p. 20-21, grifos nossos).

O excerto enfatiza a necessidade de se pensar a inclusão dessas múltiplas linguagens propiciadas, em sua grande maioria, pelas tecnologias digitais em todas as áreas do conhecimento. Este é um questionamento de Ribeiro (2016), quando indaga:

> Que disciplinas ou, mais amplamente, campos do conhecimento lidam mais diretamente com a leitura e a produção de imagens e visualizações? O que os estudantes fazem nas aulas de português? E nas de geografia, história, matemática ou ciências? Quem será que oferece mais ferramentas ao estudante para a leitura de uma reportagem sobre economia? O professor de português ou de geografia? (RIBEIRO, 2016, p. 30).

Nessa perspectiva de necessidade de aprendizagem sobre novas formas de leitura de novos gêneros textuais, a pertinência do uso de tecnologias digitais é reconhecida nos documentos oficiais que norteiam a Educação, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT, pois, conforme estes documentos, os estudantes devem desenvolver competências e habilidades para saber utilizar, manusear e criar, com criticidade, tecnologias digitais, bem como, fazer o uso adequado dos gêneros discursivos digitais nas práticas comunicativas. Ao observar as recomendações para o ensino de História, a BNCC assevera que os alunos devem:

> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e **tecnologias digitais** de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2018, p.357, grifos nossos).

A BNCC orienta que o ensino de história deve propiciar aos alunos, o acesso a várias linguagens. Na mesma direção, o Documento Referência Curricular para Mato Grosso com relação ao ensino de História, recomenda que os alunos consigam "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" (MATO GROSSO, 2018, p. 250). As proposições apresentadas são para o Ensino Fundamental, e são maximizadas no Ensino Médio. As Orientações Curriculares de Mato Grosso também apresentam sugestões para a prática pedagógica como: filmes, programas de televisão, músicas, documentos, jornais, revistas entre outros. Conforme este documento:

> O uso de Tecnologia de Informação e de Comunicação (TIC) em educação levanta numerosas questões. De um lado, as instituições educacionais devem integrá-las às práticas pedagógicas sob pena de perder o contato com as novas gerações que fazem uso delas. Por outro lado, não se pode pensar que o uso dessas tecnologias possa ocorrer sem profundas mudanças no modo de ensinar e aprender. [...] O uso individual pode permitir acesso a programas, redes, comunidades interativas, sites de pesquisa para atividade de consulta e busca de conhecimento em fontes diversas, assemelhando-se à consulta bibliográfica de livros, Enciclopédias e documentos (MATO GROSSO, 2012, p. 57).

Portanto, diante dos documentos oficiais o ato de trabalhar com os jovens estudantes utilizando as novas tecnologias — como os grupos do *Facebook*— é um ato pedagógico legítimo, moderno, inovador, mais próximo dos interesses dos alunos e com potencial para colaborar com o desenvolvimento da consciência histórica, no caso aqui sobre o racismo. Ademais, a BNCC orienta o desenvolvimento de competências e habilidades para a área das Ciências Humanas, para que ele possa:

> Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e **tecnológicos**, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2018 p. 570, grifo nosso).

Tais documentos evidenciam a urgência do desenvolvimento de letramentos digitais por parte dos professores, para que possam ofertar aos alunos um ensino de História alinhado às

demandas da sociedade contemporânea. O problema é que a educação se desenvolveu a partir da cultura do impresso e, por conta disso, muitos alunos não sabem lidar com textos orais e digitais, pois "não ensinamos os alunos nem mesmo a integrar desenhos e diagramas em sua escrita, áudio de voz, música, animação ou representações mais especializadas (como fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.)" (ROJO, 2013, p. 22). Talvez, seja necessário ampliar o tempo de duração da graduação para dar conta da demanda de tantas habilidades que o educador deve desenvolver no ato do ensino. Desse modo, os alunos se tornaram usuários técnicos das tecnologias e é dever da escola fazer com que se tornem produtores e leitores de textos multimodais.

Nesse sentido, conforme Dudeney; Hockly e Pegrum (2016, p.17), é preciso que os estudantes tenham "habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia, flexibilidade e aprendizagem permanente" Sendo assim:

> Precisamos incrementar nosso ensino e aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades (DUDENEY; HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 19).

Embora os autores teorizem sobre "[...] ensino de língua permanecer relevante [...]" suas discussões são pertinentes para se pensar o ensino de história que se respalda nas múltiplas linguagens para registrar, entender e compreender o passado. Sendo assim, os professores precisam criar um ecossistema de aprendizagem que articule tecnologias analógicas, como a escrita em papel, o livro, caderno, lápis, caneta, quadro, com as tecnologias digitais, como smartphones, internet, computadores e, consequentemente, os gêneros discursivos digitais.

Sendo assim, o ato de inserir tecnologias digitais nas aulas de história não quer dizer que serão excluídas as tecnologias anteriores, pelo contrário, estas devem ser articuladas de maneira complementar, pois "ainda existe espaço para o desenvolvimento de habilidades motoras finas través da escrita à mão, uma atividade cujos aspectos sensório-motores também podem carrear importantes benefícios cognitivos" (DUDENEY; HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 23). Nessa ótica, reconhecemos a importância do letramento impresso para o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, em uma sociedade globalizada cada vez mais conectada, outros letramentos precisam ser desenvolvidos, como é o caso do letramento multimídia, que é um:

> [...] conceito que se sobrepõe aos "multiletramentos" [...] e a "multimodalidade" [...]. Os letramentos multimidia realmente surgiram na era da internet, a primeira, mídia que pode atuar como todas as mídias – pode ser texto, ou áudio, ou vídeo, ou todas elas (DUDENEY; HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 29).

Além desses letramentos, destacamos que para que haja a consecução de práticas pedagógicas que envolvam tecnologias digitais no ensino de história, são necessários outros letramentos, para "desenvolver uma compreensão do acesso à informação, [...] aquilo que chamamos de letramento e pesquisa e letramento em informação" (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 31). No presente momento histórico "o letramento em informação é um dos mais essenciais entre os letramentos contemporâneos" (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 39), pois, em meio a tanta informação disponível na rede:

> Nossos estudantes precisam aprender a fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada online; compará-la com patamar de conhecimento existente (portanto eles precisam ter de memória os fatos amplamente aceitos) e, nos pontos em que seu patamar de conhecimento for inadequado, precisam comparar e contrastar, ou "triangular, múltiplas fontes de informação (DUDENEY; HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 40).

Entretanto, para que os estudantes possam agir criticamente na rede, uma série de letramentos interconectados precisam ser mobilizados, é o que chamaremos nessa pesquisa de: letramentos digitais. Não há uma unicidade neste processo, por isso, a adesão do termo no plural letramento (s). Partindo desse ponto de vista, para que nossos alunos sejam críticos nos espaços online, primeiramente eles devem ter:

> Algum entendimento das novas tecnologias, incluindo habilidade de fazer uso efetivo de softwares comuns, de ferramentas da web 2.0, dos aplicativos moveis, além da adaptação aos novos softwares, ferramentas e aplicativos, na medida em que eles se tornarem acessíveis (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 33-34).

Dadas estas considerações conceituais sobre as tecnologias digitais, sobretudo, o *Facebook*, na seção a seguir explicitaremos os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Porém, antes de irmos para os pressupostos metodológicos é importante lembrar: para que existam tais ecossistemas de aprendizagens que facilitem os estudos sobre tecnologias digitais e as formas de aproveitá-las nos vários letramentos, serão necessários, que o estado brasileiro passe a considerar a educação como investimento, caso contrário fica por conta da garra que os educadores têm demostrado perante as ausências ou insuficiências das políticas públicas educacionais.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE

Esta dissertação configura-se, como: bibliográfica, de análise de documentos, de práticas de ensino, de narrativas, de intervenções, e foi desenvolvida a partir de materiais e conhecimentos já construídos em livros e artigos com a finalidade aproximar o pesquisador com o que se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa (GIL, 2002). Sendo assim, a principal vantagem desse tipo de pesquisa está no fato de permitir ao investigador colher uma gama de informações pertinentes ao seu fenômeno (GIL, 2002).

Nesse sentido, buscamos primeiramente, reunir compreensões sobre: consciência histórica, literacia, relação de poder, redes sociais, etc. Além disso, pautamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Pesquisa Interpretativista, ou seja, metodologia adotada com fundamentados na concepção do "Professor Pesquisador" (BORTONI-RICARDO, 2015) que garante que o professor não é apenas um agente passivo, mas sim, ativo e que pode refletir sobre sua prática pedagógica.

A concepção interpretativista de pesquisa sugere que atuação do docente é materialidade de análise, pois "o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática" (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 46).

Nesta linha de pensamento, Bortoni-Ricardo argumenta que: "uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma "teoria prática", ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação" (2015, p. 48).

Esta perspectiva autoriza a interpretação dos fenômenos sociais, levando em conta a vivência e conhecimento do professor pesquisador, que não pode observar o mundo sem eximir suas crenças, valores e significados construídos. Nesse sentido, esta perspectiva apresenta "um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social" (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 34).

Ao lançar olhar, ou seja, observarmos os dados, nos valeremos da Análise de Conteúdo, um método que nos autoriza investigar as narrativas no *Facebook* com bastante atenção aos detalhes, pois possibilita que o pesquisador leia e interprete "o conteúdo de qualquer espécie de documento e, mais concretamente, de toda a espécie de documento escrito" (CONSTANTINO, 2002, p.186). Utilizamos a Análise de Conteúdo na maneira qualitativa visto ser "um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável, e mais adaptável" (BARDIN, 1977,

p. 115). Lembrando que por carregar ato intuitivo, este ligado a subjetividade do pesquisador, não descarta os aportes teóricos em discussões, pelo contrário, eles são os fundamentos das análises.

A partir de então, procuramos ler e reler para desconstruir as narrativas, no sentido de separá-las em categorias, pois "os textos serão desmontados em seus elementos constituintes" (CONSTANTINO, 2002, p. 191). Nessa perspectiva, o que permite a criação de categorias e agrupamento de dados "é a parte comum existente entre eles" (BARDIN, 1977, p. 118). Sendo assim, cada narrativa teve três ou quatro categorias em que cada categoria contempla ideias contidas nos termos utilizados pelos alunos.

Tendo por referência o que orienta Bardin (1977), buscamos compreender os desafios e possibilidades da implementação de um grupo da rede social no *Facebook* como um ambiente virtual de aprendizagem para discussões sobre o racismo no Brasil e, consequentemente, o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos para que saibam agir com criticidade em meio ao mar de informações disponíveis na internet sobre esta problemática social. Além disso, buscamos desenvolver, por meio das atividades postadas no grupo, a consciência histórica dos alunos a partir da criticidade.

3.1 Contexto da Pesquisa e participantes

Utilizamos as materialidades produzidas em um grupo fechado para as atividades da disciplina de história e contemplou 48 estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, de uma escola pública na cidade de Mirassol D'Oeste, no estado de Mato Grosso. O grupo foi denominado "História com Consciência" na rede social *Facebook*, criado para ser a extensão da sala de aula física.

O objetivo do grupo foi promover uma comunidade ativa e colaborativa de produção de conhecimentos e reflexões a respeito da história. Recortamos para este trabalho apenas os dados relacionados às atividades que problematizaram práticas de racismo. Importante lembrar que as identidades de todos os participantes do estudo serão mantidas em sigilo, sendo referenciados por meio de números, por exemplo: 01, 02, 03, 04. Para garantir fidelidade dos dados, optamos por preservar a maneira como escreveram nas publicações, podendo ocorrer desvios ortográficos.

3.2 Corpus

O *corpus* foi constituído por postagens sobre fatos do presente e do passado com relação às práticas de racismo no Brasil, publicadas no grupo fechado **"História com Consciência"**. Importante lembrar que, os participantes foram estimulados a fazerem postagens no grupo "História com Consciência". Além disso, compõe o *corpus* deste estudo, as narrativas dos alunos presentes nas atividades solicitadas que esboçam suas consciências históricas sobre a problemática. Consideramos as narrativas a partir do entendimento de Rüsen (2019), quando diz que "a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontra na narração", para ele, "a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração" (RÜSEN, 2019, p. 59).

Todas as materialidades utilizadas na pesquisa foram coletadas de forma on-line, por meio da rede social *Facebook* e do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Em nenhum momento ocorreu um encontro presencial. A partir dos materiais postados no *FB*, coletamos várias narrativas que serão consideradas na seção a seguir.

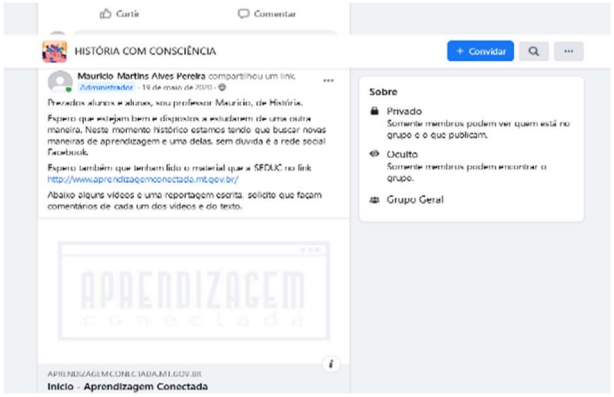
3.3 Análise dos dados

A primeira atividade postada no grupo fez diálogos com os materiais preparados pelo Governo do Estado de Mato Grosso, disponibilizado no repositório de objetos digitais de aprendizagem "Aprendizagem conectada"[10]. A atividade de caráter diagnóstico buscou registrar o conhecimento desenvolvido pelos alunos em suas vivências sobre as questões étnico-raciais brasileiras. A partir desta publicação, pudemos perceber uma das primeiras funcionalidades pedagógicas do grupo do *Facebook*: um fórum de discussões, funcionalidade esta, que já está à disposição dos usuários, característica do *Facebook*. Ali, os alunos compartilharam suas opiniões, verificaram, validaram, concordaram e discordaram das respostas dos outros membros, por meio de comentários e reações.

Sendo assim, com base nas discussões fomentadas pelos alunos nos comentários, foi possível perceber seus conhecimentos prévios sobre a problemática social e, assim, customizar o planejamento pedagógico conforme as necessidades apresentadas. A imagem a seguir registra o início do grupo com a sua primeira postagem:

[10] Este espaço foi criado durante a pandemia da Covid-19 e foi a primeira ação governamental para a continuidade das práticas de ensino: http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/

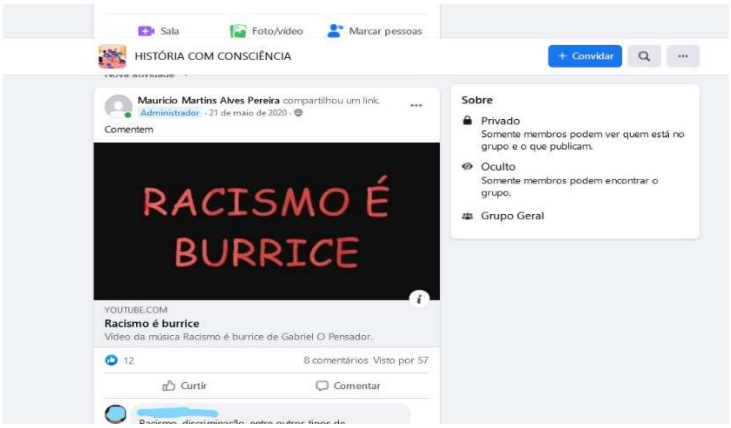
Figura 1 – Prof. pesquisador convidando alunos a consultarem o material no site da SEDUC



Fonte: Grupo privado, História com Consciência, na rede social *Facebook*

Semanalmente, o grupo foi alimentado com postagens relacionadas às práticas de racismo no Brasil. Isso foi possível pelo fato desta espacialidade ser compatível com as múltiplas linguagens dos arquivos digitais, possibilitando a publicação de links, vídeos, infográficos, slides, arquivos em PDF, *podcasts*, entre outros, conforme a figura a seguir:

Figura 2 - Postagem do professor no Facebook com link para assistir vídeo no site *Yotube*



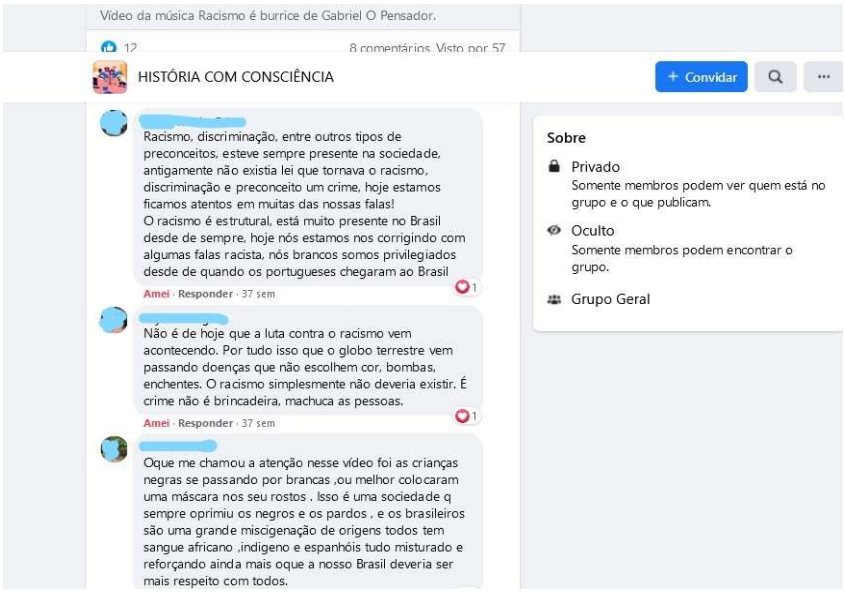
Fonte: Canal Raphaduart030193 (2008)[11]

O grupo do *Facebook* permite diálogos com outras redes sociais, como o *Youtube,* isso facilita o trabalho do professor que não precisa fazer o *download* e *upload*[12] dos arquivos, bastando apenas, o compartilhamento de um link com uma pré-visualização. Conforme a imagem acima, foi utilizado o vídeo da música "Racismo é Burrice", uma parceria entre a banda Detonautas e o cantor Gabriel o Pensador. O material fala sobre a diversidade e aponta duras

[11] Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=WZUycmYkT6M
[12] Fazer um download é o mesmo que baixar um arquivo, enquanto o upload significa enviar um arquivo.

críticas ao preconceito racial. Esta proposta de atividade, do ponto de vista metodológico, foi bastante produtiva, uma vez que se utilizou da música de uma banda aclamada pelos jovens e seu respectivo vídeo, para então, compreender um problema histórico: o racismo estrutural. Por ser um material que faz parte da cultura digital dos alunos, identificamos uma maior aceitabilidade por parte deles na atividade. O posicionamento dos alunos pode ser visualizado nos comentários expostos na figura a seguir:

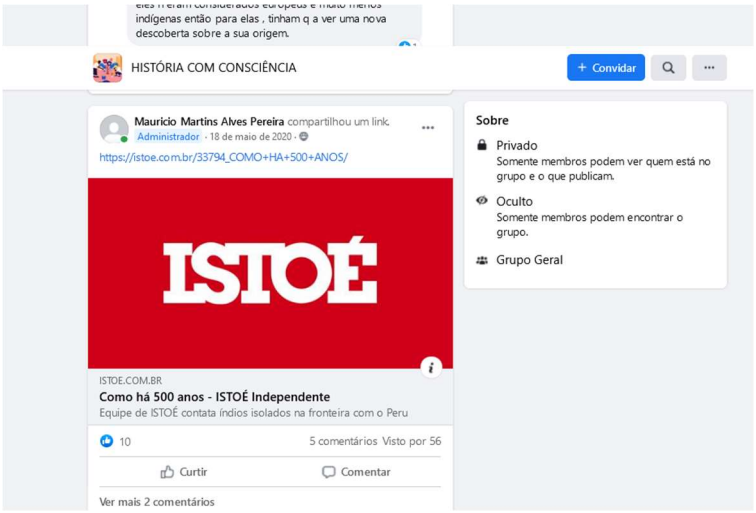
Figura 3 – Algumas narrativas dos alunos, referentes a música "Racismo é burrice"



Fonte: Grupo privado no FB (2020)

Devido à visibilidade expandida dos posicionamentos dos alunos a partir de seus comentários na postagem, foi possível identificar alguns eixos temáticos que mereciam mais atenção durante nossas discussões, como o "controle" e "poder". Nesse sentido, buscamos articular materiais que contemplassem os tópicos apontados nos comentários, conforme a imagem abaixo:

Figura 4– Prof. Pesquisador encaminhando reportagem

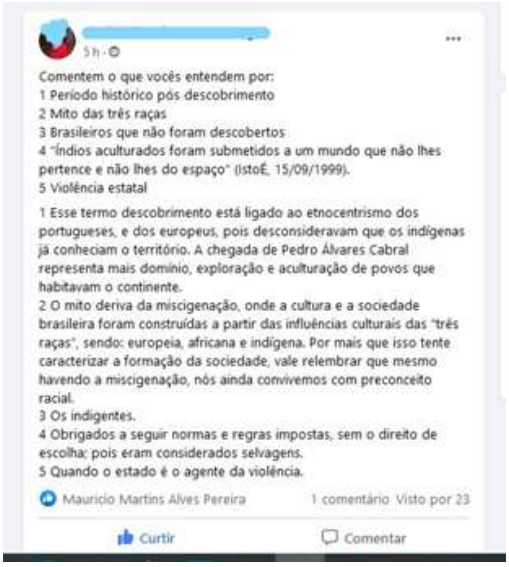


Fonte: Fonte: Revista Isto é nº 1563 (1999)[13]

A reportagem selecionada contemplou assuntos ligados a um grupo indígena na região amazônica que, até próximo do ano 2000, não tinha contato com sociedades não indígenas. O material problematizou as razões do contato do homem branco com comunidades afastadas no mundo contemporâneo. A partir do material, foi possível estabelecer diálogos com foco nos registros históricos de controle e dominação da população indígena no período colonial.

Ademais, com base nesta discussão, foi solicitado aos alunos a postagem de suas impressões sobre 5 termos de destaque neste tópico da disciplina, conforme a figura abaixo:

Figura 5– Replicação de atividades e resposta de aluno

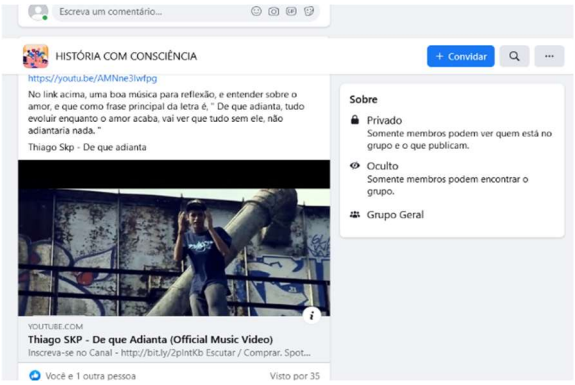


Fonte: Arquivo pessoal (2020)

[13] Link da reportagem: https://bit.ly/3k339Py

Como se pode perceber na postagem de atividades, o grupo do *Facebook* dá visibilidade às ideias, posicionamentos e pontos de vistas dos alunos e registra o total de visualizações do material pela comunidade do grupo, que resultou um total de 23 visualizações, 1 curtida e 1 comentário. Nessa perspectiva, além do professor, os alunos podem também criar postagens relacionadas às discussões da aula e se sentirem parte do processo de ensino-aprendizagem, conforme a próxima figura:

Figura 6 – Música indicada por aluno



Fonte: Canal Tiago SKP (2013)[14]

O aluno 13 postou no grupo uma música que traz uma crítica ao fato da sociedade não refletir sobre sua situação em um sistema social opressor. O material apresenta frases como: “eles não ligam para ninguém a não ser de um celular”; “manipulados igual marionete, a TV te controla e nem precisa de manete”; “o que adianta imagens de satélite se não temos visão”; “valores afundaram igual ao Titanic”, entre outras. Acreditamos que, embora a música não apresente diretamente o tema do racismo, ela convidou todos a refletirem sobre o sistema social brasileiro desde o Brasil colônia até os dias atuais.

A partir das discussões sobre a opressão do Estado, foram postadas algumas notícias relacionadas a esta violência estrutural, conforme verificamos na imagem abaixo:

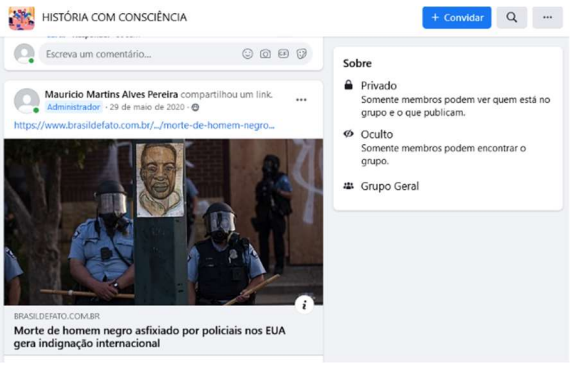
[14] Link da música: https://www.youtube.com/watch?v=AMNne3lwfpg

Figura 07 - reportagem – Uol



Fonte: Bianchi (2017)[15]

Figura 08 - reportagem – Brasil de Fato



Fonte: Sudré (2020)[16]

Na Figura 07, podemos verificar o conteúdo de uma notícia publicada no site Uol sobre a violência praticada pelo estado brasileiro contra a população negra, ou seja, racismo na estrutura do estado, mais especificamente a parte da segurança pública. Conforme a manchete: "9 em cada 10 mortos pela polícia no Rio são negros ou pardos". O contexto da violência apresentada é algo histórico e sempre estampou páginas de noticiários os quais jovens têm acesso, principalmente, após a democratização da informação e conhecimento por meio da internet. Ao consumir este tipo de conteúdo, os alunos constroem sua consciência histórica sobre esta problemática social. Entretanto, ao ter acesso a tais informações, é preciso lidar com criticidade para que possam criar suas próprias visões sobre o mundo e não se tornarem meros reprodutores da mídia, que é ideologicamente construída. Sendo assim, o papel do professor de história como mediador é de suma importância para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas

A figura 08 ilustra uma notícia sobre George Floyd, de 40 anos, um homem que morreu asfixiado enquanto o policial que o rendeu manteve-se ajoelhado sobre seu pescoço, nos Estados Unidos, fato que causou comoção e protestos no país e no mundo todo. Embora não tenha ocorrido no Brasil, a postagem foi importante para que os alunos percebessem que as práticas de racismo ocorrem em todo o mundo.

Nesse sentido, para ampliar as discussões sobre as práticas de racismo, sugerimos a discussão sobre o conteúdo de um vídeo que versou sobre sociedades e culturas.

[15] Link da notícia: https://bit.ly/3q3NwLx
[16] Link da notícia: https://bit.ly/3EPRMT7

Figura 09 Vídeo disponibilizado no Yotube.com e encaminhado para os alunos

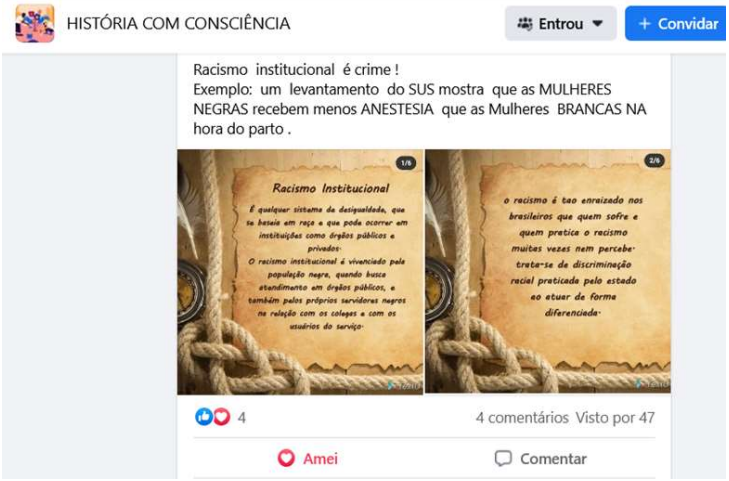


Fonte: Canal Revisão (2018)[17]

O vídeo com duração de 7 minutos e 48 segundos apresentou os processos de miscigenação no período colonial, bem como a diversidade das culturas basilares no Brasil. Refletir sobre este processo propiciou aos alunos subsídios para compreender o "poder e o controle das classes dominantes ao longo da história" e que reflete consequências até a atualidade.

Ademais, na figura 10, temos uma postagem sobre o racismo com título "Racismo Institucional". A imagem foi criada a partir de recursos digitais e trata-se de uma iconografia que traz uma discussão atual em uma representação antiga.

Figura 10: postagem



Fonte: Grupo privado, História com Consciência, na rede social *Facebook*

[17] Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=vRMwHcAajLM

As tecnologias digitais possibilitam que os alunos percebam como eram escritos documentos em momentos outros na história. A escrita é representada em um papel aparentemente muito antigo, com as bordas já escurecidas e em decomposição. O papel faz alusão aos documentos utilizados, por exemplo, no Brasil colônia, como os contratos de compra e venda de escravos, período em que sequestravam africanos e os transportavam para o Brasil e outras colônias em longas viagens navais. Há também na imagem uma bússola, utilizada para a orientação das embarcações. Ao lado, há uma corda com um nó, o que nos faz inferir que ela talvez simbolize o aprisionamento e transporte de africanos. A pena, ao nosso ver, representa o "poder", uma vez que as culturas grafocêntricas sempre se sobrepuseram às culturas não ortograficamente letradas. Este fato pode ser representado nas falas do português Magalhães Gândavo no Tratado da Terra do Brasil, em 1573, quando registrou suas impressões sobre as línguas indígenas que, para ele "carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei" (GANDAVO, 2008, p. 134).

Tanto o material exposto na figura 10, como todos os outros recursos anteriormente apresentados, podem servir como objetos de estudos na disciplina de história, a partir de perguntas criadas pelo professor, como: Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipo de paisagem aparece? Qual é o tempo retratado? Há indícios de tempo histórico na representação? É possível identificar práticas sociais no objeto iconográfico retratado? (LITZ, 2009).

Acreditamos ser fundamental considerar e dialogar com as imagens, considerando-as como fonte histórica e com capacidade de auxiliar na construção do saber histórico, uma vez que são muito presentes na cultura digital dos alunos, principalmente, em suas práticas nas redes sociais. Com base nisso, "é preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são constituintes de uma obra e que, ao considera-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras" (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 182). Ou seja, a partir deste recurso, ocorre aprendizagem, (re) significações da história propiciadas pelas imagens.

A partir dessa contextualização do trabalho desenvolvido no grupo no *Facebook*, a seguir, apresentamos algumas das narrativas dos alunos que destacam seus entendimentos sobre o racismo no Brasil. Avaliamos cada uma das narrativas de maneira a considerar o saber do discente no seu fazer histórico e compreender sua consciência histórica. Na análise, buscamos

identificar categorias recorrentes de assuntos mencionados. Vejamos o que diz o primeiro aluno.

> **Aluno 01** O "rassismo" hj aumenta cada vez mais, hj muitas pessoas julgam o 'rassismo' como BRINCADEIRA, mas sendo brincadeira ou não, não deixa d ser rassismo! Muitas pessoas Já sofreram por conta d "brincadeira" e até hj sofrem. RASSISMO NÃO É BRINCADEIRA

Com base na narrativa do aluno, foi possível identificar a temporalidade entre o presente e o passado, entretanto, não foi possível perceber como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. Em síntese, o aluno advoga que o "racismo é uma violência que traz sofrimento e está aumentando muito". Suas ideias principais articuladas nessa narrativa são: falta de empatia e aumento da violência. Ao lançar olhar sobre as ideias, identificamos palavras-chave, como: racismo, brincadeira e sofrimento. Nessa perspectiva, o quadro abaixo ilustra de forma expandida os grupos de categorias recorrentes nesta narrativa:

Quadro 02: categorias expressas na narrativa do aluno 01

Racismo como...	Desdobramentos	Resultado
• Brincadeira	• Hoje aumenta cada vez mais	• Racismo não é brincadeira
• Mesmo se for brincadeira é errado.	• Hoje muitas pessoas julgam	
	• Por conta de brincadeira	
	• O racismo hoje	
	• Muitas sofrem(ram)	

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A partir do Quadro 02, verificamos que a consciência histórica do aluno registra que o racismo não é levado a sério no Brasil, sendo visto como "uma brincadeira". Entretanto, mesmo que seja praticado como tal, o aluno reconhece a severidade desta prática. Reconhece que, a partir dos múltiplos julgamentos, várias pessoas podem sofrer com isso e conclui que, de maneira alguma, o racismo é brincadeira, mas sim, algo sério e que precisa acabar. O posicionamento do aluno reflete as palavras de Cardoso (1962) quando disse que o racismo, como conhecemos atualmente, começou com o fim da escravidão. Era o "problema negro", pessoas negras que ousaram pensar em usufruir dos mesmos benefícios sociais que os brancos, portanto era necessário coloca-las no lugar de inferioridade, conforme se passou a entender, divulgar e fortalecer em suas relações sociais tais ideias, ideias de antigos escravocratas (CARDOSO, 1962 apud GUIMARÃES, 2004).

Infelizmente, o racismo tem sobrevivido e conquistado novas proporções na sociedade contemporânea que, conforme o Aluno 01, ela, a sociedade, pode em alguns momentos enxergar como uma brincadeira. Esta representação do aluno, não se trata de uma informação, mas, mais do que isso. Trata-se do modo como o jovem estudante compreende o assunto em questão, é pertinente quando tal representação trazida por ele é colocada em contraste com a reportagem trabalhada no grupo do *Facebook*, que informou que "9 em cada 10 mortos pela polícia no Rio de Janeiro são negros ou pardos". A narrativa elucida o aborrecimento do aluno com relação à problemática quando menciona: "já sofreram [...] e até hoje sofrem". Como se pode perceber, o grupo do *Facebook*, enquanto ambiente virtual de aprendizagem, se configurou como um espaço plausível para práticas de reflexão sobre a história.

Vejamos agora, o que diz o próximo aluno:

> **Aluno 02 -** Racismo, discriminação, entre outros tipos de preconceitos, esteve sempre presente na sociedade, antigamente não existia lei que tornava o racismo, discriminação e preconceito um crime, hoje estamos ficamos atentos em muitas das nossas falas! O racismo é estrutural, está muito presente no Brasil desde de sempre, hoje nós estamos nos corrigindo com algumas falas racista, nós brancos somos privilegiados desde de quando os portugueses chegaram ao Brasil.

Com base na narrativa do aluno, foi possível identificar a temporalidade entre o presente e o passado, além disso, foi possível perceber como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. De modo geral, o aluno defende que o "Os brancos são privilegiados, o racismo sempre esteve presente na estrutura brasileira e temos que ter cuidado com as palavras". Suas ideias principais articuladas nessa narrativa são: o preconceito sempre existiu e os brancos são privilegiados. Ao lançar olhar sobre as ideias, identificamos palavras-chave, como: racismo, discriminação e leis. Nessa perspectiva, o quadro abaixo ilustra de forma expandida os grupos de categorias recorrentes nesta narrativa.

Quadro 03: categorias expressas na narrativa do aluno 02

Tempo	Atitudes	Local
• Sempre presente	• Racismo	• Sociedade
• Antigamente	• Discriminação	• No Brasil
• Hoje	• Preconceito	
• Está muito presente	• Atentos em muitas das nossas falas	
• Desde quando os portugueses chegaram ao Brasil	• Corrigindo com alguma fala racistas	
	• Nós brancos somos privilegiados	

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A partir do quadro que expande a narrativa do Aluno 2, percebemos que ele faz um paralelo entre os privilégios dos brancos desde o Brasil Colônia — período em que iniciou a escravidão — até os tempos hodiernos. Logo, para ele o racismo é algo que sempre existiu nas estruturas do Brasil. O posicionamento do aluno vai de encontro, ou melhor, está de acordo, com as ideias de Ribeiro (2015) quando defende que:

> desde a chegada do primeiro negro, até hoje, eles estão na luta para fugir da inferioridade que lhes foi imposta originalmente, e que é mantida através de toda a sorte de opressões, dificultando extremamente sua integração na condição de trabalhadores comuns, iguais aos outros, ou de cidadãos com os mesmos direitos (RIBEIRO, 2015, p. 131).

É provável que o racismo estrutural esteja ligado ao fato de "que pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, ou dão pouca atenção para sua identidade racial, uma vez que ser e viver como branco é a norma aceita pela sociedade." (SILVA, 2007, p. 492). Nesse sentido, ser branco no Brasil é um benefício concedido socialmente, melhor dizendo, construído culturalmente e que parcela da população de cor branca pode sentir-se e agir como portadoras de privilégios concedidos pelo conjunto social. Fato que tem potencial para ajudar a explicar o racismo estrutural "desde a chegada do primeiro negro, até hoje".

Observando as categorias analisadas, é possível acompanhar a temporalidade no que se refere ao tratamento diferencial entre brancos e negros, como os termos: "nós brancos somos privilegiados"; "desde quando os portugueses chegaram ao Brasil", fatos que ajuda a entender a "pouca atenção para sua identidade racial" por parte dos brancos. A narrativa também aponta avanços ao mencionar que "antigamente" não havia preocupação com os termos ao nos referirmos e lidarmos diretamente com os negros, pois, "hoje estamos ficando atentos em muitas das nossas falas", visto que, outrora não se preocupava com a maneira de tratar e ao referir-se a pessoa negra. Tais avanços podemos atribuir as ações políticas e reivindicatórias do Movimento Negro. Ademais, concordamos com o aluno de que "estamos corrigindo algumas falas racistas". Acreditamos ser importante que o Ensino de História dê continuidade no entendimento sobre os privilégios, bem como, a valorização dos cuidados com as palavras ao falar de seres humanos, um cuidado que não fique somente pela imposição de leis e sim por importar-se com o bem-estar do outro.

O Aluno 03 reforça essa perspectiva, quando diz que:

> **Aluno 03 -** Não é de hoje que a luta contra o racismo vem acontecendo. Por tudo isso que o globo terrestre vem passando doenças que não escolhem cor, bombas, enchentes. O racismo simplesmente não deveria existir. É crime não é brincadeira, machuca as pessoas.

A partir do comentário do aluno, identificamos a temporalidade entre o presente e o passado, mas não foi possível perceber como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. Em síntese, o aluno defende que o "racismo sempre existiu e não deveria existir", ele colabora com outros problemas da humanidade. Colabora porque não existe somente o racismo, conforme o aluno aponta existem doenças que assolam a humanidade, problemas ambientais, como é o caso de enchentes, ainda, têm as guerras; o racismo é mais um entre os problemas que afligem a humanidade. Suas ideias principais articuladas nessa narrativa são: o preconceito sempre existiu e que a violência é ocasionada pela falta de empatia, pois muitos sujeitos não são capazes ao menos de procurar entender e estar no lugar do outro, continuam "machucando as pessoas". Com relação a essas considerações, identificamos palavras-chave, como: lutas e sofrimento de pessoas, que são explicitados no quadro a seguir:

Quadro 04: categorias expressas na narrativa do aluno 03

História	Fatos	Consequências
• Luta contra o racismo vem acontecendo	• Não é de Hoje	• É crime não é brincadeira
• O racismo simplesmente não deveria existir	• Por tudo isso que o globo terrestre vem passando	• Machuca as pessoas
	• Bombas, enchentes	
	• Doenças que não escolhem cor	

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A narrativa apresenta uma crítica às atitudes racistas ocorridas ao longo da história ao afirmar que "não é de hoje que a luta contra o racismo vem acontecendo", ou seja, pessoas já se levantaram contra "o racismo". As palavras do aluno fazem coro com Ribeiro (2015), quando teoriza que o:

> Processo de formação do povo brasileiro, que se fez pelo entrechoque de seus contingentes índios, negros e brancos foi, por conseguinte, altamente conflitivo. Pode-se afirmar, mesmo, que vivemos praticamente em estado de guerra latente, que, por vezes, e com frequência, se torna cruento, sangrento (RIBEIRO, 2015, p. 127).

Nessa perspectiva de um longo percurso histórico de sofrimento da formação da sociedade brasileira, também fica entendido que o passado está ligado ao presente, quando o aluno afirma "não é de hoje que a luta" [...]. Para este aluno, os problemas da humanidade são agravados pelo racismo "por tudo isso que o globo terrestre vem passando doenças que não

escolhem cor, bombas, enchentes". Por esta afirmação, é possível inferir que o aluno acredita que o mundo está cheio de problemas e o racismo agrava mais ainda, ademais, é uma narrativa que amplia a visão dos problemas sociais no mundo e aponta para uma outra prática social que deveria passar a vigorar, sendo: as pessoas pararem de praticar racismo como algo que "simplesmente não deveria existir", é certo que a solução apresentada contra o racismo necessita de melhoramentos, mas não deixa de ser sua maneira de entender e apontar possíveis saídas.

Tal recomendação do aluno para o fim do racismo ilustra a maneira que ele se orienta no tempo a partir de sua identidade, ou seja, com o que ele se identifica e que vem de acordo com a experiência histórica, que desempenha algo significativo para o mesmo, pois, podemos também entender identidade como sendo "um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano" (RÜSEN, 2001, p. 56). É pela narrativa do aluno que vemos o seu desejo de que a humanidade se liberte dos atuais acontecimentos que não são de hoje. A narrativa do aluno "se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir [...] sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo" (RÜSEN, 2001, p. 66). A partir de tal orientação libertar-se das consequências que o racismo provoca, como a de machucar as pessoas.

Atentemo-nos agora ao que ainda afirmou o aluno 03 em sua narrativa sobre o racismo.

> **Aluno 03 -** Atualmente a mistura de raças no Brasil, país colonizado pelos portugueses é muito diversificada, há uma grande mistura de países que faz deixar bem claro a miscigenação entre a população brasileira. Não dá pra falar que a sociedade é completamente homogênea em relação ao pensamento, forma de viver etc. A muitas formas de pensar diferentes e nelas a aceitação do novo, a muito preconceito, racismo só pelo fato de uma pessoa ter pensamentos diferentes. Muitas pessoas não aceitam a ideia de um indivíduo pensar e viver de uma forma diferente, o julgamento é bem claro, uma tatuagem, piercing, religião, cor, trabalho, como um pai educa seu filho como uma mãe deve se vestir, um mendigo na rua pedindo ajuda entre muitas outras coisas. Enfim o julgamento é bem amplo, e a preocupação em ajudar é escassa. Deveríamos deixar de julgar, uma pessoa não é a roupa que veste, o carro que tem, muito menos julgar sua sexualidade. A preocupação deve ser em viver a vida cada um a sua, sempre ajudando não julgando.

A partir de sua narrativa, identificamos a temporalidade entre o presente, o passado e o futuro. Entendemos que o tempo futuro faz parte de sua narrativa ao mencionar que "a preocupação deve ser em viver a vida cada um a sua, ajudando não julgando", ações que de acordo com a narrativa não está acontecendo, se ocorre não é a contento para sanar o racismo; sendo assim, entendemos haver uma continuidade temporal na narrativa, pois, "a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível", tal

continuidade, “ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas”, desse modo, “faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro” (RÜSEN, 2019, p. 97). Nesta narrativa é perceptível como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. Em síntese, “o aluno defende que desde o Brasil colônia a mistura de raças existe neste território e entre os países a miscigenação brasileira é ressaltada. Nesta mistura a sociedade não é homogênea na forma de viver e nem de pensar, existem muitos valores morais e, se deseja que os outros aceitem, há pouca atitude para superar o preconceito racial e de sexualidade”. Suas ideias principais expostas nessa narrativa são: diversidade de pensamento, respeito, diversidade cultural e valores morais. A partir dessas considerações, identificamos palavras-chave, como: julgamentos e miscigenação. Vejamos o quadro a seguir para melhor compreender sua narrativa:

Quadro 05: categorias expressas na narrativa do aluno 03

Julgamento	Diversidade	Aceitação	Solução
• E nelas a aceitação do novo	• Atualmente a mistura de raças no Brasil, país colonizado pelos portugueses é muito diversificada, há uma grande mistura de países que faz deixar bem claro a miscigenação entre a população brasileira	• Há muitas formas de pensar diferentes	• Enfim, e a preocupação em ajudar é escassa
• Há muito preconceito	• Não dá pra falar que a sociedade é completamente homogênea em relação ao pensamento, forma de viver etc.	• Pensar e viver de uma forma diferente	• Deveríamos deixar de julgar, uma pessoa não é a roupa que veste, o carro que tem, muito menos julgar sua sexualidade.
• Racismo só pelo fato de uma pessoa ter pensamentos diferentes • Muitas pessoas não aceitam a ideia de um indivíduo • O julgamento é bem amplo • O julgamento é bem claro		• Uma tatuagem, piercing, religião, cor, trabalho, como um pai educa seu filho como uma mãe deve se vestir, um mendigo na rua pedindo ajuda entre muitas outras coisas	• A preocupação deve ser em viver a vida cada um a sua, sempre ajudando não julgando.

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Como se pode perceber, trata-se de uma narrativa abrangente sobre os três tempos: passado, presente e futuro. O passado histórico é lembrado com o termo “país colonizado por portugueses”, no que se refere ao presente temos “atualmente”, “há uma grande mistura”, “não

dá para falar", "o julgamento é", etc. Com relação ao tempo futuro, o Aluno 04 menciona uma ação antirracista que deve ser tomada agora e que terá efeitos no futuro, quando diz que "deveríamos deixar de julgar", pois, os desejos e "a preocupação deve ser em viver a vida cada um a sua, sempre ajudando não julgando", são expectativas partindo do presente para o futuro.

Dentro das categorias de análise há destaque para os julgamentos que são difíceis de compreender e lidar. Para o Aluno 03, embora seja "bem clara a miscigenação entre a população brasileira", ainda assim, há posicionamentos preconceituosos na sociedade que limitam a aceitação das formas diferenciadas de vestir-se e ornamentar-se, comportamentos estes, que acontecem e deveriam ser tratados com mais naturalidade. Ele também menciona a religião como possível fator de preconceito.

Ao final da narrativa, ele apresenta a solução, isto é, não se deve julgar as pessoas "muito menos julgar sua sexualidade", "deveríamos deixar de julgar". Como se pode ver, o aluno acredita que é preciso respeitar a diversidade para viver em harmonia na sociedade. O não respeito às diversidades também é sinalizado na narrativa do aluno 04, quando afirma que:

> **Aluno 04 –** O que me chamou a atenção nesse vídeo foi as crianças negras se passando por brancas, ou melhor colocaram uma máscara no seu rosto. Isso é uma sociedade que sempre oprimiu os negros, os pardos, os brasileiros são uma grande miscigenação. Todos têm sangue africano, indígena e de espanhóis tudo misturado e reforçando ainda mais o que a nosso Brasil deveria ser mais respeito com todos.

Identificamos em sua narrativa a temporalidade entre o presente e o passado e é perceptível como ele se reconhece como sujeito do processo histórico, quando, ele, se inclui na sociedade brasileira ao dizer "nosso Brasil deveria ter mais respeito com todos". Seu posicionamento é o de que sempre existiu o racismo, falta procurar entender o diferencial do outro, além do mais, a miscigenação deveria ser motivo de respeito com todos". Suas ideias principais expostas nessa narrativa são: necessidade de pertencimento, isso ocorre quando narra o fato que chamou sua atenção, de "crianças negras se passando por brancas" ação da criança negra para ser aceita no contexto social, atitude de "sociedade que sempre oprimiu os negros"; outra ideia da narrativa é o orgulho pela diversidade, visto que, nossa sociedade é "tudo misturado e reforçando ainda mais o que nosso Brasil deveria ter mais respeito com todos", ou seja, só por ser miscigenado já merece respeito. A partir dessas considerações, identificamos palavras-chave, como: miscigenação, opressão e respeito. Atentemo-nos ao quadro a seguir:

Quadro 06: categorias expressas na narrativa do aluno 04

Miscigenação	Imposição cultural	Identidade
• Negros e pardos	• Negras se passando por brancas	• O que me chamou a atenção nesse vídeo foi as crianças
• Miscigenação	• Mascara no rosto	• Ou melhor colocarem uma máscara
• Sangue africano, indígena e espanhóis	• Sempre oprimiu	• Isso é uma sociedade que
• Tudo Misturado		• E os brasileiros são uma grande
		• De origem todos têm
		• Reforçando ainda mais o que o nosso Brasil deveria ter mais respeito com todos.

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Aqui nós temos uma narrativa que apresenta com intensidade a identidade brasileira, que por sua vez é miscigenada etnicamente, identidade entendida como "uma relação dos homens e dos grupos humanos consigo mesmos, a qual se põe, por sua vez em relação com os demais homens e grupos humanos" (RÜSEN, 2001, p. 86-87). E essa relação que possibilita a construção da identidade dos sujeitos foi um processo conflituoso, e como resultado, surgiu forçosamente a identidade brasileira, que é a aceitação de sua condição de ser miscigenado, ou seja, não ser exclusivo em sua característica física de uma determinada etnia/cor; uma das maneiras como a identidade brasileira se manifesta é nas relações sociais e culturais, as relações humanas para formar a identidade brasileira foi sofrível, pois:

> A assunção de sua própria identidade pelos brasileiros [...], é um processo diversificado, longo e dramático. Nenhum índio criado na aldeia, creio eu, jamais virou um brasileiro, tão irredutível é a identificação étnica. Já o filho da índia, gerado por um estranho, branco ou preto, se perguntaria quem era, se já não era índio, nem tampouco branco ou preto. Seria ele o protobrasileiro, construído como um negativo feito de sua ausência de etnicidade? Buscando uma identidade grupal reconhecível para deixar de ser ninguém, ele se viu forçado a gerar sua própria identificação. [...] O brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguendade de não índio, não europeus e não negro, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira (RIBEIRO, 2015, p. 98 -99).

É interessante observar como se deu a construção identitária no processo de aceitação da condição de descendentes de grupos étnicos diferentes, aceitar para fazer parte da terra em que mora e sair da condição de "ninguém". Ao que parece, fica entendido na narrativa do aluno a valorização identitária, ou seja, da diversidade étnica, pois segundo ele "os brasileiros são uma grande miscigenação"; "reforçando ainda mais o que o nosso Brasil deveria ter mais respeito com todos", além disso, o aluno faz alusões que ligam a identidade à imposição cultural

em um forçoso processo fracassado de embranquecimento da sociedade, talvez, também, a construção da identidade esteja ligada a um sofrimento das pessoas negras no processo de aceitação de sua cor, tais ligações: identidade, branqueamento e sofrimento, podem ser observadas no excerto “o que me chamou a atenção neste vídeo foi as crianças negras passando por brancas”. Como se pode ver, o aluno 04 reconhece como não adequadas a apropriação cultural e a negação da identidade negra no vídeo.

Além do mais, esta consciência histórica apresenta uma crítica ao passado da “sociedade que sempre oprimiu os negros e pardos”, crítica advinda do entendimento do aluno diante da possibilidade de estar no lugar do outro e refletir sobre uma identidade que não se firmou como pertencente aos sujeitos negros, pois, admira o fato de “crianças negras se passando por brancas”. Também nesta narrativa, o aluno se coloca como sujeito histórico diante da mensagem do vídeo, ao comentar mencionar a oração “o que me chamou a atenção nesse vídeo” e, além disso, se apresenta como tal (sujeito histórico) ao se incluir no processo de miscigenação, “todos têm sangue africano, indígena e espanhóis tudo misturado...”.

Nesta narrativa é apresentada, a sociedade miscigenada é vista como uma possibilidade de orgulho, visto ser “tudo misturado e [...] nosso Brasil deveria ter mais respeito com todos”. Nessa direção, o aluno “procura estabelecer “[...] espaço para perspectivas novas e diferentes da prática atual” CERRI (2011, p. 102), a nova prática social deveria ser o ato de aproveitar a miscigenação como algo importante que reforça o respeito entre vários povos que formam o Brasil, podendo ser entendida como uma virtude dos brasileiros, condição étnica com capacidade de despertar um sentimento de altivez nacional, fato que faria a diminuição ou até a extinção do sofrimento de pessoas negras, ou pardas.

A seguir, veremos ainda a consciência histórica do aluno 04 sobre o racismo no Brasil:

> **Aluno 04 -** Racismo não é uma coisa da nossa cabeça! que isso já foi extinguindo, a cada minuto uma pessoa e agredida, ofendida ou morreu. A sociedade brasileira e uma das mais diversificadas do mundo, e isso deveria ser um modo de respeita o próximo por ele ter a mesma geração que a sua. E no tempo atual, mesmo as pessoas negras e Índias tendo direito de muitas coisas. Ela sofre por discriminação, até mesmo pelas autoridades. Uma maneira de diminuir esses problemas da sociedade seria se cada um, prestassem mais atenção em cada lugar do Brasil! Todos os estados tem sua cultura e etnias diferentes, seus pensamentos e sotaques tabem são. Todo lugar é lindo da sua maneira, a geração atual provavelmente será compreensiva e entendera que todos somos da mesma origem.

É perceptível em sua narrativa, marcas de temporalidade entre o presente, passado e futuro. Além disso, o aluno 04 se reconhece como sujeito do processo histórico. Em síntese, ele

advoga que “Racismo existe e não é fantasia, muitos são desrespeitados inclusive por autoridades. Todos deveriam dar atenção à beleza da diversidade cultural e étnica. Contemplar a beleza com respeito diminuiria o racismo, as crianças e jovens de hoje serão os adultos mais compreensivos que os da atualidade”. Suas ideias principais expostas nessa narrativa são: miscigenação, violência, respeito, diversidade cultural e direito. A partir dessas considerações, identificamos palavras-chave, como: diversidade, violência e solução. Vejamos com maior atenção os dados no quadro abaixo:

Quadro 07: categorias expressas na narrativa do aluno 04

Diversidade	Violência	Solução
• A sociedade brasileira é uma das mais diversificadas do mundo	• Racismo não é coisa da nossa cabeça! Que isso já foi extinguido	• E no tempo atual, tendo direito de muitas coisas
• Índias e negras	• A cada minuto uma pessoa é agredida, ofendida ou morre	• E isso deveria ser um motivo de respeitar o próximo por ele ter a mesma geração que a sua
• Em cada lugar do Brasil	• Ela sofre por discriminação, até mesmo pelas autoridades	• A geração atual provavelmente será compreensiva e entenderá que que todos somos da mesma origem
• Todos os estados têm sua cultura e etnias diferentes		
• Seus pensamentos e sotaques		
• Todo lugar é lindo da sua maneira		

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Ao analisar a narrativa do aluno 04, é possível notar três categorias de argumentação: diversidade, violência e solução. O aluno reforça que “os estados têm sua cultura e etnias diferentes, seus pensamentos e sotaques”, acrescentaríamos aos argumentos do aluno que no interior dos estados, encontram-se várias culturas, uma verdadeira diversidade, inclusive em seu interior, há pessoas intolerantes a esta diversidade que, por sua vez, cometem ações racistas e violentas, corroborando a proposição do aluno, ao dizer que “a cada minuto uma pessoa é agredida, ofendida ou morre”.

Diante de tal prejuízo social o aluno propõe uma solução para “diminuir esse problema” que “seria se cada um prestasse mais atenção” na diversidade cultural de povos miscigenados do Brasil, valorizando a beleza das pessoas. Ele acredita que “a geração atual provavelmente será compreensiva e entenderá que todos somos da mesma origem”, ou seja, origem miscigenada que não justifica o racismo.

Devemos considerar que tal nível de compreensão das questões sociais expressadas pelo aluno devem ser respeitadas e estimuladas por um Ensino de História que valorize o entendimento dos direitos sociais, pois, "quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E [...] que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social" (GOMES, 2011, p. 134). Sendo assim, as praticas educacionais desenvolvidas pelo professor pode ser sobre: a beleza negra e indígena, a violência em seus variados campos contra grupos étnicos negros e indígenas, além de procurar trabalhar as desigualdades sociais, mostrando o quanto ela atinge tais grupos.

Vejamos, a seguir, o que diz o Aluno 05 sobre as práticas de racismo no Brasil. Para ele:

> **Aluno 05 –** "Racismo é burrice", uma afirmação q muitos não aceitam. Determinam toda a vida de uma pessoa, um ser humano, através da aparência, dizendo serem sujos, fracos, burros.... A pessoa q denegra a outra apenas pela aparência, é aquela que precisa se sentir acima, que gosta de atenção. Sejamos mais puros em sociedade

Diagnosticamos em sua narrativa a temporalidade entre o presente e o futuro e é perceptível como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. Seu posicionamento é o de que o "racismo é uma atitude não inteligente que interfere de forma determinante a vida pessoal, racista necessita sentir-se importante". Suas principais ideias expostas nessa narrativa são: falta de empatia e respeito, sentimento de superioridade. A partir dessas considerações, identificamos palavras-chave, como: falta empatia/respeito, superioridade, solução e sentimento de superioridade. Observemos, a seguir, estes funcionamentos no quadro:

Quadro 08: categorias expressas na narrativa do aluno 05

Falta Empatia	Falta Respeito	Sentimento de Superioridade	Solução
• A pessoa que denigre	• Determina toda a vida de uma pessoa	• Uma afirmação que muitos não aceitam	• Racismo é burrice
• Precisa se sentir	• Um ser humano	• Dizendo serem	• Sejamos mais puros em sociedade
• Que gosta de atenção	• A outra apenas pela aparência	• É aquela que	•
	• Através da aparência	• Acima	
	• Sujo, fraco, burro		

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A narrativa traz o entendimento, para nós professores, o quanto o Ensino de História deve trabalhar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar, pois, o aluno aponta o quanto

ainda falta respeito, empatia para com os seres humanos, há necessidade de a empatia ser fortalecida juntamente com o respeito, visto que, a vida cotidiana com seu saber próprio não foi suficiente para proporcionar aprendizagem significativa para os sujeitos históricos, pois:

> O conteúdo de sentido de uma história não está dado de imediato com seu conteúdo experiencial e com seu significado, pois experiência do tempo e intenções normativas quanto ao tempo não se integram automaticamente para formar a unidade de uma representação de continuidade constitutiva de identidade (RÜSEN, 2001, p. 90).

O que queremos é um Ensino de História que possa auxiliar na construção de identidades, aproveitando o "conteúdo experiencial" de maneira que possa vencer as ideias que, por ventura, possam afetar a existência de outras pessoas. E para que isso ocorra é "necessário um investimento maior por parte dos cursos de História no que se refere ao estudo da história da África, dos afro-brasileiros e indígenas, assim como um investimento mais consistente na formação para a docência" (CEREZER, 2019, p. 334). Também é necessário ampliar a obediência as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, "as quais lançaram, para a educação brasileira e para a sociedade, o desafio de rever o silenciamento e desprezo à história e às culturas afro-brasileira e indígena" (CEREZER, 2019, p. 13). Ademais, quando se refere ao ato de ampliar a obediência as Leis, é que com elas em vigência tem ocorrido avanços, embora tímidos, porém, podemos dizer que significativo, pois

> para as novas gerações de professores de História que passam a ter a possibilidade de contato e compreensão de percursos até então negligenciados nos bancos universitários e escolares e, a partir disso, possam contribuir para a formação da consciência histórica e da cidadania dos alunos da Educação Básica (CEREZER, 2019 p. 227).

Sendo assim, é fundamental procurar atender as legislações vigentes e estar disposto em aproveitar os saberes dos alunos, e também estar disposto a falar sobre África e as diversidades, e ainda, buscar atividades que tragam as temáticas sobre culturas indígenas e africanas, bem como sobre o racismo. O Aluno 06 adicionou que:

> **Aluno 06** - O racismo está sendo um problema muito grande entre a sociedade não só aqui no Brasil mais em todos os lugares, Pois o racismo esta sendo tão grande que estao ate matando pessoas inocentes por apenas preconceito da cor ou da desigualdade social, as vitimas não esta tendo oportunidade ao menos de si defender, todos nois somos iguais de alguma maneira independente de cor ou raça, e por isso todos deviam tratar uns aos outros da mesma forma. Mais infelizmente no momento atual em que vivemos a nossa realidade é outra...

A partir do posicionamento do Aluno 06, percebemos que sua narrativa marca a temporalidade do presente e é perceptível como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. Seu posicionamento é o de que "Racismo não considera igualdade entre pessoas, é um fenômeno muito intenso que possibilita o assassinato, e está crescendo não só no Brasil. O presente momento histórico não permite tratamento igualitário entre os sujeitos". Suas ideias principais articuladas são: preconceito contra a cor, desigualdade social e violência. Algumas palavras-chave coletadas em sua narrativa foram: desigualdade, violência, desejo de empatia, dimensão. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 09: categorias expressas na narrativa do aluno 06

Violência	Desejo de Empatia	Desigualdade	Dimensão
• Estão matando	• Pessoas inocentes	• Sendo um problema entre a sociedade	• Muito grande
• Onde as vítimas não estão tendo oportunidade	• Nem ao menos de se defender	• Preconceito da cor ou desigualdade social	• Não só aqui no Brasil, mas em todos os lugares
• Racismo	• Todos nós somos iguais	• De alguma maneira independente da cor ou raça	• O racismo está sendo tão grande que
	• Mas infelizmente no momento atual em que vivemos a nossa realidade é outra		• O racismo está
	• Por apenas		
	• E por isso todos deveriam tratar uns aos outros da mesma forma		

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Ao observarmos a narrativa, é possível identificar que o aluno expressa empatia para com as vítimas das "mazelas" provenientes do racismo. Além disso, sinaliza provável desejo de diminuir a desigualdade em seus vários aspectos, bem como, almeja uma sociedade com maior empatia entre seus membros. Entretanto, para que isso ocorra é necessário um Ensino de História preocupado com a construção de identidades razoáveis, feita por meio de aprendizagens significativas para os alunos, para que eles possam:

> Consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiência significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros (RÜSEN, 2001, p. 125).

Sendo assim, é por meio das experiências expressivas na escola que a aprendizagem significativa pode ocorrer. É com ela que os alunos desenvolverão sua identidade com

congruência, ou seja, uma aprendizagem que não é da "boca para fora" e sim internalizada no sujeito, para que ele possa compreender seu contexto social de maneira crítica. Ademais, a narrativa mostra que o aluno se vê no contexto histórico ao afirmar que "todos nós somos iguais" e que "vivemos a nossa realidade". Ele parte do tempo presente informando que o racismo é um fenômeno muito intenso em nível mundial e que o presente momento histórico não permite tratamento igualitário. Com base nisso, o Aluno 07 afirma que "todos deveriam tratar uns aos outros da mesma forma", relata com pesar que "infelizmente, no momento atual em que vivemos, a nossa realidade é outra...", ou seja, para ele a realidade é um problema que já existe e está "muito grande", difícil de ser modificado. Apesar de haver uma grande dimensão do racismo o desejo de mudança parece ser maior, quando ele advoga que:

> **Aluno 07 -** Racismo é burrice para quem não passa, racismo é burrice para quem não sente a dor de ser discriminado pela cor da pele, pelo cabelo ou até mesmo pelo formato dos lábios. Vamos acordar quantas pessoas não sofrem decoração, ansiedade e ate mesmo cometem suicídio por sofrerem racismo. Isso não é uma brincadeira, vamos acordar!

Neste outro excerto da narrativa do Aluno 07, observamos que ele demarca temporalmente o presente e o futuro, além disso, é perceptível como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. Seu posicionamento é o de que "Racismo não pode ser encarado como burrice, muito menos como brincadeira, traz sofrimento físico e psicológicos, ambos podendo levar à morte". Suas ideias principais articuladas são: falta de empatia, burrice, sofrimento e acordar. Algumas palavras-chave coletadas em sua narrativa foram: burrice dos apáticos, burrice e consequências, problemas pessoais do racismo, e solução. Vejamos o quadro abaixo que expande a narrativa do aluno:

Quadro 10: categorias expressas na narrativa do aluno 07

Burrice dos apáticos	Burrice e consequências	Problemas pessoais do racismo	Solução
• Racismo é burrice para quem não passa	• A dor de ser discriminado pela cor da pele	• Quantas pessoas não sofrem do coração	• Vamos acordar
• Racismo é burrice para quem não sente	• Pelo cabelo	• Ansiedade	• Isso não é brincadeira
	• Ou até mesmo pelo formato dos lábios	• E até mesmo cometem suicídio por sofrerem racismo	• Vamos acordar!

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A partir do Quadro 10, visualizamos que o aluno compreende que o racismo não é entendido pelos apáticos à situação. Com base nisso, reconhecemos ser importante considerar

a existência de pessoas (alunos) que expressam tal atitude. Portanto, o Ensino de História deve compreender as circunstâncias que levam a tais posicionamentos nos alunos, pois, provavelmente são carência de entendimento da formação do povo brasileiro, bem como, da formação da identidade brasileira, logo, estas pessoas são carentes em suas próprias identidades. Tais carências, surgem no desenrolar dos acontecimentos históricos, no caso aqui o do racismo. Compreendendo tal carência, por parte do educador, é momento de colocar o Ensino de História em ação, intervir para o desenvolvimento de uma consciência histórica com criticidade. Com base nisso, a escola pode contribuir para a neutralização do racismo que, gera muita dor naqueles que o sofrem, pois, conforme o relato do Aluno 07, há consequências psíquicas e físicas acarretadas pela "dor de ser discriminado pela cor da pele", "pelo formato dos lábios", como o "suicídio", problemas do coração entre outros. Nesse sentido:

> Essas carências de orientação e esses interesses aparecem sempre em situações precisas do agir, em circunstâncias e condições particulares: o conhecimento histórico tem de guiar-se por elas, se tencionar exercer sua função orientadora. Isso significa, simplesmente, que história por princípios tomam e têm de tomar "partido", se quiserem ser, de fato histórias (RÜSEN, 2001, p. 127).

Ter lado ou "tomar partido" é entender para intervir na dinâmica social a qual o racismo acontece e provoca consequências danosas. Além de tais apontamentos sobre a narrativa, ainda podemos mencionar que ela não traz nenhuma crítica direta ao passado, fala do racismo a partir do presente e também não é observada a relação passado e presente. Ao que parece, para este aluno, não é aceitável classificar somente como burrice atitude do racista, pois, trata-se de algo muito maior, embora passe pela "burrice" que é a falta de compreensão do sujeito, é algo muito perverso e capaz alterar o físico e o emocional da vítima, podendo gerar até a morte. Ademais, é crível imaginar que a narrativa é do presente para o futuro, pois, valoriza muito os problemas e consequências racistas no presente e aponta uma solução, por exemplo, quando o aluno menciona "vamos acordar". Entende-se que se todos acordando, ou seja, parando o racismo, mortes e sofrimentos não terão continuidade. Que de uma certa forma é uma proposta política contra o racismo, com capacidade de interromper aflições.

Adiante, o Aluno 08 afirma que:

> **Aluno 08 -** O racismo no Brasil tem sido um grande problema desde a era colonial e escravocrata, imposto pelos colonizadores portugueses. Se o racismo é um sistema de opressão, é necessário existir um oprimido e um opressor, caracterizando uma relação de poder. Neste caso, seria uma determinada etnia se considerar superior à outra. No Brasil, por mais que uma pessoa possua fisionomia característica da população negra, como lábios mais carnudos, nariz mais achatado, cabelo crespo ou cacheado, se a cor de pele dela for branca, ela é considerada branca pelo senso comum. O racismo deve

> ser uma pauta cotidiana das escolas e faculdades, e precisa envolver tanto professores como estudantes. O mais importante é construir um ambiente de respeito ao próximo e ao que ele tem de mais especial, as diferenças.

Como foi colocado pelo Aluno 08, percebemos que sua narrativa marca a temporalidade entre o presente e o passado. Ele não deu pistas sobre como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. Para ele, o "racismo desde o período colonial escravocrata é um problema, pois, foi um período que estabeleceu uma relação de poder extremamente violenta. Muitos que pensam ser branco não são, outras características além da pele informam que é negro. O racismo deve ser discutido amplamente, visto que a diferença merece respeito". Suas principais ideias mencionadas na narrativa são: o preconceito sempre existiu, o preconceito é uma relação de dominação contra o negro. Algumas palavras-chave coletadas foram: grande problema, solução e racismo.

Quadro 11: categorias expressas na narrativa do aluno 08

Grande problema	Solução	Origem	Desdobramento
• O racismo no Brasil	• O racismo deve ser uma pauta cotidiana das escolas e faculdades	• Desde a era colonial e escravocrata, imposto pelos colonizadores portugueses	• Tem sido um grande problema
• Se o racismo é um sistema de opressão	• O mais importante é construir um ambiente de respeito ao próximo e ao que ele tem de mais especial, as diferenças	• É necessário existir um oprimido e sim opressor	• Neste caso, seria uma determinada étnica se considera superior a outra.
• Caracterizando uma relação de poder			• Por mais
• Ela é considerada branca pelo senso comum			
• No Brasil			

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Com base no Quadro 11, o Aluno 08 apresenta elementos que devem ser considerados em Ensino de História, como a origem do racismo. Para o estudante, "o racismo é um sistema de opressão" e que por sua vez "caracteriza uma relação de poder", o aprendiz aponta que a solução do grande problema passa pela educação. Concordamos com o ele quando afirma que a educação pode reduzir as práticas de racismo no Brasil, principalmente se for a educação histórica. No entanto, acreditamos que muito ainda precisa ser feito, pois a implantação do ensino da cultura afro-brasileira foi uma luta e ainda é, muitas vezes, negligenciado. Reconhecemos que:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos-raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

Tal trabalho educacional atua na construção de identidades razoáveis, de modo que os sujeitos se percebam na coletividade e, também, seu lugar no tempo, na história e na sociedade. Além de mencionar a educação que, ao nosso ver, possibilita a formação de "identidade razoável" (CERRI, 2011) e que pode combater o racismo, o aluno apresenta também, a questão do respeito, pois, para ele "o mais importante é construir um ambiente de respeito ao próximo e ao que ele tem de mais especial, as diferenças", construir como solução para o combate ao racismo. Nesse contexto, há de se considerar que quando se busca ensinar história na perspectiva defendida por Cerri (2011), o respeito é um dos elementos basilares.

Por conseguinte, o Aluno 09 destaca a violência contra negros sofrida, também, fora do Brasil. Conforme este aluno:

> **Aluno 09 -** Nos dias de hoje, passamos por uma alta tensão racial, na qual é muito retratada a agressão policial contra negros nos EUA, criando assim dúvidas e questionamentos se na nossa realidade, existe espaço para outras maneiras de pensar? A realidade é que a sociedade segue um padrão de pensamento popular, mediatizados pela mídia, este conceito acaba privando a capacidade de questionamento de nós, seres humanos. Cabe a educação fazer com que os alunos aprendam a ouvir e questionar, e através do debate tirar suas ideias e conclusões, incluindo todas as pessoas, brancos, negros, indígenas, pardos, pobres, ricos.... Nos tornando seres mais abertos a opiniões com a capacidade do questionamento.

Com base no depoimento do Aluno 09, percebemos que sua narrativa marca a temporalidade do presente e futuro. Além disso, é perceptível como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. Ele defende que "atualmente existe um ambiente de tensão social causado pelo racismo, acontecimentos muito divulgados nos meios de comunicação, estes por sua vez são responsáveis por criar padrões de comportamento limitando a capacidade de interpretação do ambiente em que vive." Suas ideias principais articuladas são: violência policial, influência midiática, responsabilidade da educação. Algumas palavras-chave coletadas em sua narrativa foram: tensão social, abrangência territorial, realidade e solução.

Quadro 12: categorias expressas na narrativa do aluno 09

Tensão Social	Abrangência territorial	Realidade	Solução
• A agressão policial contra negro	• Nos EUA	• Nos dias de hoje	• Cabe a educação fazer com que os alunos aprendam a ouvir e questionar
• Existe espaço para outras maneiras de pensar?	• Nos tornando	• Na qual é muito retratada	• E através do debate tirar suas ideias e conclusões
• Midiatizada pela mídia, este conceito	• Passamos por uma	• Criando assim dúvidas e questionamentos	• Incluindo todas as pessoas, brancos, negros, indígenas, pardos, pobres, ricos...
	• De nós seres humanos	• A realidade é que a sociedade segue um padrão de pensamento popular	• Seres mais abertos a opiniões com a capacidade do questionamento
		• Acaba privando a capacidade de questionamento	

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

De acordo com o Quadro 12, o aluno concebe o racismo como uma "alta tensão racial" a qual existe algum tipo de mídia que cria um determinado "padrão" de pensamento disseminado na sociedade e que, de alguma maneira, a mídia colabora com a não reflexão sobre o racismo na sociedade. Observamos também que o aluno se coloca como sujeito no mundo, pois menciona os problemas raciais dos Estados Unidos da América e compara-os aos casos de racismo no Brasil. Nesse sentido o Ensino de História deve dar atenção ao conhecimento de mundo dos alunos, pois, "a realidade brasileira e mundial revela que a luta contra o racismo, sexismo, [...] a exclusão social não pode acontecer de forma isolada" (GOMES, 2011, p. 133). O aluno reconhece que este problema social não ocorre apenas em seu país, portanto, o professor mediador deve considerar este conhecimento e propor debates nas aulas de História.

Para o aluno, a realidade racista é melhor combatida pela educação, segundo ele "cabe a educação fazer com que os alunos aprendam a ouvi e questionar". Esta consciência histórica do aluno remete Gomes (2011, p.134) ao teorizar sobre a educação e a história, para ele "a educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil". Sendo assim, a narrativa do aluno é pertinente com o momento histórico de luta pela manutenção e ampliação dos direitos já conquistados, ou seja, sem retroceder somente avançar.

Em seguida, o Aluno 10 demonstra bastante conhecimento sobre a problemática do racismo, do papel da sociedade, bem como atuação do Estado brasileiro, em sua narrativa, para ele:

> **Aluno 10 -** Segundo a Constituição Federal de 1988, toda a população tem os mesmos direitos e deveres, princípio da isonomia e não-discriminação. No entanto, o que se observa na sociedade é o oposto do que a Carta Magna impõe, uma vez que condutas racistas, não raramente, transgridem esses direitos. Esse cenário é fruto tanto da negligência dos governantes, quanto do racismo estrutural fincado no corpo social. Dessa forma, torna-se fundamental a discussão desses aspectos, a fim do pleno funcionamento da sociedade. Segundo o IBGE, o número de negros mortos, em operações policiais, é o triplo se comparado ao número de brancos. Assim, gerando um clima de medo entre a comunidade afrodescendente, pois quem deveria protegê-la, muitas vezes, é o principal agressor. Desse modo, é essencial a reformulação dessa postura estatal de forma urgente. Ademais, o racismo estrutural é, também, promotor do empecilho. Mesmo após a abolição da escravatura, essa comunidade não teve iguais condições de se estabelecer, positivamente, na sociedade, pois o Estado negou reconhecimento a esses cidadãos. Assim sendo, gerou-se um quadro de marginalização e discriminação. Partindo desse pressuposto, em algumas regiões do Brasil, o homicídio de jovens pretos é cinco vezes maior do que o de brancos, crime motivado, frequentemente, por ideais preconceituosas, embasadas na falsa ideia de que a cor da pele influencia na superioridade e servidão.

Diante do exposto, o Aluno 10 marca a temporalidade em sua narrativa ao destacar o presente, passado e o futuro. Ele não deu pistas sobre como ele se reconhece como sujeito do processo histórico. O aluno defende que a "as leis e políticas públicas antirracistas não funcionam na prática". Suas principais ideias mencionadas na narrativa são: a negligência do estado e a violência. Algumas palavras-chave coletadas foram: direitos estabelecidos, negligência do estado, violência e solução.

Quadro 13: categorias expressas na narrativa do aluno 10

Direitos Estabelecidos	Negligência do Estado	Violência	Solução
•Segundo a C.F. de 1988, toda a população tem os mesmos direitos e deveres, princípios da isonomia e não discriminação. •Pois quem deveria protege-la.	• Negligencia dos governantes • Em algumas regiões do Brasil, o homicídio de jovens pretos é cinco vezes maior do que o de brancos •Mesmo após a abolição da escravatura, essa comunidade não teve iguais condições de se estabelecer, positivamente na sociedade, pois, o Estado negou reconhecimento a esses cidadãos.	• No entanto, o que se observa na sociedade é o oposto do que a Carta Magna impões, uma vez que condutas racistas, não raramente, transgrida esses direitos. • Esse cenário é fruto tanto da ..., quanto do racismo estrutural fincado no corpo social • Em operações policiais •Assim gerando um clima de medo entre a	• Dessa forma, torna-se fundamental a discussão desses aspectos, a fim do pleno funcionamento da sociedade •Desse modo é essencial a reformulação dessa postura estatal de forma urgente

	• Quem deveria protegê-la, muitas vezes, é o principal agressor. • Segundo o IBGE o número de gregos mortos ... é o triplo se comparado ao número de brancos	comunidade afrodescendente • O racismo estrutural é também, promotor do empecilho •Gerou-se um quadro de marginalização e discriminação. •Crime motivado, frequentemente, por ideias preconceituosas embasada na falsa ideia de que a cor da pele influencia na superioridade e servidão	

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A narrativa apresenta questões interessantes para serem aproveitadas no Ensino de História. Na categoria que intitulamos "Negligencia do Estado" é possível encontrar o passado escravocrata e que, mesmo após a abolição, nada foi feito para integrar a população negra à sociedade ou indenizá-los pelos serviços forçados prestados.

Na categoria "Solução", encontramos informações sobre o presente, passado e perspectivas para o futuro. Também foi encontrado na narrativa, bons argumentos para combater o preconceito e o racismo estrutural, pois o aluno propõe a discussão e a reformulação do estado, pelo fato de que as políticas públicas não funcionam na prática. A ideia do aluno deve ser considerada para a aula de história, pois, colabora com a erradicação ou minimização de que nossa sociedade vive democraticamente com as várias raças e nos remete ao pensamento de Cerezer (2019, p. 133), quando diz que "o 'falso manto' da democracia racial no Brasil encobre e dissimula a existência do racismo e do preconceito contra negros e indígenas, insistindo no argumento da sua não existência.

A seguir, o Aluno 11 complementa os malefícios ocasionados pelo preconceito na sociedade. Para ele:

> **Aluno 11 -** É até difícil de acreditar que em pleno século XXI ainda estamos sofrendo preconceito, ainda enfrentamos racismo, e discriminação de maneira tão estrondosa. Atualmente através das mídias sociais vemos as pessoas diminuírem umas às outras

> só por causa do tom de pele, por conta de ter o cabelo diferente ou até mesmo pela sexualidade da pessoa. Todos os dias através dos noticiários nos deparamos com notícias de suicídio, agressão e tudo isso são efeitos colaterais de preconceito, do racismo e da discriminação. Ainda hoje vemos muitas pessoas com a mente fechada, é isso infelizmente pode refletir em uma sociedade futura, pois muitos filhos se espelham nos pais e nas coisas que vivenciam dentro de casa.

Percebemos que o Aluno 11 demarca a temporalidade em sua narrativa ao destacar o presente, passado e o futuro. Ele também demonstra se reconhecer como sujeito do processo histórico. Em síntese, o aluno pontua que a "as mídias sociais são grandes difusoras de preconceito e que o número de suicídios em decorrência dessa prática violenta tem aumentado". Suas principais ideias mencionadas na narrativa são: influência midiática, discriminação e falta de empatia. Algumas palavras-chave coletadas foram: direitos estabelecidos, negligência do estado, violência e solução. A partir dos dados, criamos as categorias: tempo histórico, tipos de violência e aprendizagem.

Quadro 14: categorias expressas na narrativa do aluno 11

Tempo Histórico	Tipos de Violência	Consequências
• É difícil de acredita que em pleno século XXI ainda estamos	• Racismo	• Suicídio, agressão e tudo isso são efeitos colaterais de preconceito, do racismo e da discriminação
• Atualmente	• Discriminação	• Através dos noticiários nos deparamos com notícias
• Todos os dias	• Sofrendo preconceito	• Vemos muitas pessoas com a mente fechada e isso infelizmente pode refletir em uma sociedade futura, pois muitos filhos se espelham nos pais e nas coisas que vivenciam dentro de casa
• Ainda hoje vemos muitas	• Diminuírem umas as outras	
• Refletir em uma sociedade futura	• Só por causa do tom de pele	
• Ainda estamos	• Por conta de ter o cabelo diferente ou até mesmo pela sexualidade	
• Ainda enfrentamos	• Preconceito	

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Como se pode verificar, o aluno tem com ponto inicial de sua argumentação sobre o racismo os acontecimentos do presente, como a influência das mídias. O tempo presente é claramente estimado quando ele utiliza os termos "todos os dias", "atualmente", "nos dias de hoje". Também é possível notar ele se coloca como sujeito histórico nos acontecimentos quando utiliza os termos: "estamos sofrendo", "ainda enfrentamos", "vemos as pessoas", "nos

deparamos" e "ainda hoje vemos". Temos ciência de que é mais complexa a ideia de sujeito histórico e que não pode ser pensado somente a partir dos tempos verbais, ocorre que estamos analisando a narrativa e é nela que estamos nos baseando para entender a consciência histórica do aluno. Além disso, é possível deduzir que ele faz menção ao passado ao utilizar o termo "ainda", pois, se ainda enfrenta hoje, é porque chegou até a presente data o preconceito. O aluno apresenta os tipos de violência a qual de alguma maneira as "mídias sociais" fazem parte, tempo presente, trazem suas notícias de violência.

Na apresentação das consequências, existe algo a ser considerado pelo Ensino de História que são as relações sociais nas famílias, pois "muitos filhos se espelham nos pais e nas coisas que vivenciam dentro de casa", tal espelho familiar é disponibilização da aprendizagem por modelação, assim há uma "sistematização dos modelos culturais e de vida por meio da imitação" (RÜSEN, 2019, p.63) e tudo que não precisamos é da construção de identidades de pessoas que não respeitam a diversidade, nas palavras do aluno, "pessoas com a mente fechada".

A seguir, vejamos o que diz o Aluno 12:

> **Aluno 12 -** Atualmente no mundo será que as pessoas falam o que pensam? No mundo atual que a gente vive, cada um pensa de um jeito diferente ou da opiniões diferentes, a alguns anos atrás as pessoas pensavam de um jeito e falava outro, isso tudo por causa do governo. Isso vem mudando a cada ano, mais ainda ninguém fala o que quer, acredito eu, que o sistema limita nossos sonhos e pensamentos.

Percebemos que o Aluno 12 demarca a temporalidade em sua narrativa ao destacar o presente, passado e o futuro. Ele também demonstra se reconhecer como sujeito do processo histórico ao utilizar os termos: "as pessoas", este de forma genérica; "a gente vive", este termo de forma mais direta; "ninguém fala o que quer, acredito eu" , termo também de forma direta como sujeito no processo histórico, visto que, percebe e acredita que as pessoas não falam o que desejam. De modo geral, em sua narrativa defende que "por mais que haja liberdade de opinião as pessoas ainda não falam abertamente o que quer, há regulamentos que controlam, outrora pensavam uma coisa e falava outra, hoje está mudando graças ao governo as pessoas estão colocando para fora seus pensamentos". Suas principais ideias mencionadas na narrativa são: diversidade de opinião e o controle social. A partir dos dados, criamos as categorias expostas no quadro a seguir:

Quadro 15: categorias expressas na narrativa do aluno 12

Tempo Histórico	Pensamentos diferentes	Sistema
• Atualmente no mundo	• Será que as pessoas falam o que pensa?	• Ninguém fala o que quer, acredito eu, que o sistema limita nossos sonhos e pensamentos
• No mundo atual que a gente vive	• Cada um pensa de um jeito diferente ou dá opiniões diferentes	• Isso tudo por causa do governo
• A alguns anos atrás as pessoas	• Pensavam de um jeito e falavam outro	
• Isso vem mudando a cada ano		
• Mas ainda		

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Como se pode ver, a narrativa do aluno cita o passado, “anos atrás”, menciona o presente, “atualmente”, “mundo atual” e parece citar o futuro indiretamente ao aludir “isso vem mudando a cada ano”, ou seja, é algo que começou no passado está passando pelo presente e seguirá ao futuro. No entanto, uma observação se faz necessário, pois, sabemos que os eventos históricos são dinâmicos e os mesmos não têm compromisso com uma linearidade temporal, passado, presente e futuro. O aluno realiza uma crítica ao passado, tempo em que as “pessoas pensavam de um jeito e falavam outro”. Com base nisso, inferimos que, segundo o aluno, graças ao governo é possível que haja uma mudança, para as pessoas poderem falar o que pensam, visto que ainda não são livres, pois “isso vem mudando a cada ano”. De acordo com o ele, o “o sistema limita nossos sonhos e pensamentos”. Sendo assim, é possível observar que ele se coloca como sujeito histórico ao usar os temos: “mundo em que a gente vive”, “acredito eu” e “nossos sonhos”. Desta narrativa fica uma dúvida, que não foi possível saná-la, será que não está confundindo liberdade de expressão com ofender e desrespeitar? Visto que atualmente muitos menosprezam o outro e afirmam estar no direito de se expressarem. Este é, com certeza, um trabalho para o Ensino de História.

A seguir, o Aluno 13 reforça que:

> **Aluno 13 -** Atualmente, o pensamento diferente, ainda é um problema? Ideias sexuais, e opiniões diferentes, ainda causam problemas na atualidade, mesmo sendo um preconceito plantado na idade média. Espaço para pensar diferente, deve ter, o porém, são aqueles que, não aceitam a diferença, seja ela sexual, religiosa etc. O sistema educacional brasileiro, como já conversado, é o melhor modo para mudanças, mesmo sendo em longa data, e tendo suas dificuldades. Portanto, também é de extrema importância que, quem tem a capacidade de entender as diferenças, propagarem suas ideias.

Com base no exposto, constatamos que o Aluno 13 demarca a temporalidade em sua narrativa ao destacar o presente, passado e o futuro. Ele dá indícios de reconhece como sujeito do processo histórico ao usar o termo "como já conversado" ou seja, ter participado dos diálogos sobre as diferenças raciais e o processo educacional brasileiro. De modo geral, em sua narrativa problematiza a origem do preconceito e idealiza soluções para este problema social. Suas principais ideias mencionadas na narrativa são: diversidade, preconceito e educação como solução. Vejamos o quadro a seguir, criado a partir de algumas categorias encontradas em seu depoimento:

Quadro 16: categorias expressas na narrativa do aluno 13

Diferença	Tempo Histórico	Solução
• O pensamento diferente, ainda é um problema?	• Atualmente	• O sistema educacional brasileiro é o melhor modo para mudança
• Ideias sexuais e opiniões diferentes	• Ainda causam problemas na atualidade, mesmo sendo um preconceito plantado na idade média	• E tendo suas dificuldades
• Espaços para pensar diferente	• Mesmo sendo em longa data	• Portando, também é de extrema importância
• O porém, são aqueles que não aceitam a diferença, seja ela sexual, religiosa etc.		• Espaços para pensar diferente, deve ter
• Quem tem a capacidade de entender as diferenças, propagam suas ideias		

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

O aluno transita pelos tempos históricos e aponta que as diferenças entre os sujeitos não são resolvidas facilmente, o que pode gerar preconceitos. Ele reconhece que a origem do preconceito vem da Idade Média e "ainda causa problemas" nos dias atuais, entendimento que merece ser melhor discutido. Os problemas podem ser vencidos com maior liberdade, ou seja, deve haver espaço para pensar diferente, espaço conseguido por intermédio da educação e dos que compreendem a naturalidade da diferença e adotam atitude de divulgar suas ideias. Compreender a naturalidade da diferença é o ato de aceitar, saber e entender que os seres humanos não são iguais nos aspectos físicos, culturais, religiosos, intelectuais e outros. Tais compreensões são importantes ferramentas para lutar contra o racismo.

A narrativa vê o passado como nascedouro de um problema e aponta para um futuro que pode ser melhor. A partir dos dados, é possível inferir que o aluno esteja fazendo críticas aos valores morais e religiosos ligados à sexualidade, visto que no início da narrativa, menciona "ideias sexuais, e opiniões diferentes, ainda causam problemas na atualidade" posteriormente

menciona a Idade Média como origem do preconceito, este entendimento necessita ser melhor trabalhado no Ensino de História, visto que, o processo da escravidão negra no Brasil foi o carro chefe para o racismo estrutural que está vigorando em nosso território até os dias de hoje, ademais, é importante lembrar que desde o início do processo de colonização do território que hoje conhecemos como Brasil não teve as mesmas ideias, cultura, e vivências que a Europa Medieval. Importante lembrar também que os procedimentos colonizadores de nosso território não foram pacíficos, além disso, em momento algum preocupou-se com o bem-estar dos que aqui estavam ou chegavam, um processo de desumanização, e, o que importava era o interesse do senhor dono de escravos. Ribeiro (2015) aponta que:

> A empresa escravista, fundada na apropriação de seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente, exercida através dos castigos mais atrozes, atua como uma mó desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável. Submetido a essa compressão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como um animal de carga; depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é mais compatível com a preservação dos seus interesses (RIBEIRO, 2015, p. 89).

Diante de tamanha violência, naquele período não se poderia esperar respeito para com os escravizados por parte dos senhores. Parte de sociedade se via como superiores aos negros, diante de tal visão se organizavam socialmente, e, claro, com atitudes de preconceito contra as pessoas negras. Portanto, acreditamos que o preconceito desempenhado na sociedade brasileira atual não tem origem no período Medieval.

Na sequência, o Aluno 13 afirma que deve existir espaço para o pensamento diferente e informa que o do preconceito e da falta de liberdade advém dos que não aceitam os inúmeros tipos de diversidade e, novamente, relaciona as práticas preconceituosas à religião. É possível supor que ele quer romper com tal valor, pois algo da Idade Média não faz mais sentido na atualidade. Portanto, o ensino de História, pode ajudar a compreender estas questões mais amplas e desenvolver consciências históricas críticas e reflexivas.

Por fim, o Aluno 14 demonstra-se apreensivo quanto aos limites da liberdade de expressão. Ele afirma que:

> **Aluno 14 -** Sempre existiu o termo pensamento diferente, mas nunca foi "aceito pela sociedade", pois isso impõe a falta do espaço para o pensamento diferente. A espaço para procurar-se com outro, lembrando que a sociedade aceita seu pensamento mas não concordo, isso gera muitas desigualdades nos dias atuais. Nessa dinâmica social, a melhor maneira que vejo é ficar neutro, para não gerar preconceito alheio, porque só por você ter um pensamento diferente na sociedade pode ter risco de sofrer descriminação.

O Aluno 14 demarca a temporalidade em sua narrativa ao destacar o presente, passado e o futuro. Ele também dá indícios de se reconhecer como sujeito do processo histórico, quando fala que prefere "ficar neutro", como sendo uma saída que vê para "não gerar preconceito alheio". De modo geral, em sua narrativa defende que as diferenças sempre existiram, mas nunca foram totalmente aceitas. Suas principais ideias mencionadas na narrativa são: falta de espaço para novas ideias e desigualdade. A partir dos dados, criamos as categorias expostas no quadro a seguir:

Quadro 17: categorias expressas na narrativa do aluno 14

Aceitação	Não aceitação	Solução	Tempo Histórico
• Há espaço para procurar-se com o outro	• Mas nunca foi aceito pela sociedade	• Pois isso impõe a falta de espaço	• Sempre existiu o termo pensamento diferente
• Lembrando que a sociedade aceita seu pensamento	• Mas não concorda	• A melhor maneira que vejo é ficar neutro, para não gerar preconceito alheio	• Nos dias atuais
• Para o pensamento diferente	• Isso gera muitas desigualdades	•	• Nessa dinâmica social
	• Porque só por você ter um pensamento diferente na sociedade pode ter risco de sofrer discriminação		• Nunca foi aceito

Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A presente narrativa traz os tempos: passado, presente e futuro. O passado está ligado ao presente quando ele afirma que o preconceito "sempre existiu" e "nunca foi aceito", os termos mostram que o preconceito se iniciou no passado e a ainda se faz presente. A narrativa aponta que há na sociedade certa dificuldade de lidar com as diferenças, fator que "gera muitas desigualdades". Para resolver isso deve-se lutar por espaços sociais, lutas que os que se consideram diferentes, injustiçados socialmente, minoritários devem travar, afinal, "somos um povo em ser" um grande povo feito de muito sofrimento no processo de mestiçagem, "essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na *ninguendade*" (RIBEIRO, 2015 p. 331). E para sair da condição de "ninguém" é que o Ensino de História deve procurar mostrar que a neutralidade nas relações histórico-sociais não parece ser a melhor opção, o ideal mesmo é lutar por espaço de direito como cidadão, colaborando com o fortalecimento democrático da sociedade.

Tais narrativas nos convidam a pensar um ensino de História alinhado às discussões étnico-raciais, com vistas a compreender as origens e os desdobramentos das práticas racistas na sociedade.

3.4. Uma análise coletiva das narrativas

Como foi observado nas narrativas anteriormente comentadas, as práticas de racismo na sociedade contemporânea ainda são constantes e diariamente atingem a população afro-brasileira. De acordo com os Alunos 02, 03 e 08, o preconceito racial existe em nosso país desde o período da colonização, em que a sociedade se pautou em um regime escravocrata. Do ponto de vista do ensino de história, as consciências históricas dos alunos consideram que este problema, apesar de estar em vigência, mantém raízes com as ideologias cultivadas em um passado não tão distante, isto é, 133 anos desde a abolição da escravatura em 1888. As narrativas desses alunos nos remetem às ideias de Cardoso (1962) ao teorizar sobre as origens do preconceito. Para ele:

> o preconceito de "raça" ou de "cor" era um componente organizatório da sociedade de castas. Nela, porém, a representação do negro como socialmente inferior correspondia tanto a uma situação de fato, como aos valores dominantes na sociedade. [...] era um componente essencial e "natural" do sistema de castas. [...] Apenas lateralmente apesar da enorme importância desse processo, a função reguladora do preconceito agia no disciplinamento das expectativas e possibilidades de ascensão social: no caso dos mulatos claros livres. Com a desagregação da ordem servil, que naturalmente antecedeu, como processo, à abolição, foi-se constituindo, pouco a pouco, o "problema negro", e com ele intensificando-se o conceito com novo conteúdo. Nesse processo o "preconceito de cor ou de raça" transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotipáveis (CARDOSO, 1962, p. 281 apud GUIMARÃES, 2004, p. 22).

Com base no exceto, nota-se que o preconceito contra os afro-brasileiros tem origens nos estereótipos, isto é, toma arbitrariamente a cor, cabelo, formato do nariz, ou outros atributos raciais de maneira negativa. Conforme Cardoso, (1962) nota-se também que o preconceito é algo intrínseco com a maneira de ver, interpretar e agir socialmente. A presente citação também confirma a narrativa do Aluno 02, quando ele se refere ao uso dos privilégios dos brancos para barrar a ascensão social do negro por meio de práticas racistas. Nessa perspectiva, segundo Guimarães (2004, p. 11) o racismo tem raízes, sobretudo, nas ideologias dominantes, por exemplo "como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, consequentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes

e os africanos escravizados". Para o autor, o preconceito também tem origem na economia, pois:

> Foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiram às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre Norte e Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café. [...] ao ver se desenvolver no Sul uma nação branca, enquanto a mestiçagem campeava no Norte (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

Na citação acima, podemos perceber que o preconceito se dá associado ao desenvolvimento econômico, um preconceito que parece se firmar em atribuir o não desenvolvimento de uma região ao seu grande número de populações mestiças. Acreditamos que os dois componentes do racismo se complementam. Por conseguinte, a narrativa do Aluno 08, presenta uma interpretação de quem é negro no país. Para ele, não é só a pele que determina quem é o sujeito na sociedade, mas, sobretudo, o imaginário popular ideologicamente afetado influencia o modo como enxergamos o mundo e as pessoas. Com base nos relatos do aluno, assumimos que "é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define" (BRASIL, 2004:15 *apud* ABREU; MATTOS, 2008, p. 10). Sendo assim, algo livre, pessoas com alguma (as) característica (as) físicas de pessoas negras ou brancas, podem ser tidas como brancas se entenderem ser, ou tidas como negra se compreenderem que são.

Ademais, o Aluno 04 menciona a miscigenação como um ponto importante na valorização do país, justamente por apresentar uma variedade de pessoas com traços físicos diferentes, uma referência para o respeito e orgulho nacional. Um ponto importante a considerar é que mesmo diante da valorização da miscigenação não é possível afirmar que o mesmo defende que somos de um processo de formação harmonioso das três raças, visto que, não vê harmonia entre as diferentes pessoas e suas culturas. O aluno entende a diversidade da formação brasileira, porém, é preciso ressaltar que este não foi um processo pacífico. Conforme Abreu e Mattos (2008)

> Essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de materiais didáticos no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças. [...] que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar (ABREU; MATTOS, 2008, p. 07).

O excerto nos faz inferir ainda sobre a ideia apresentada pelo Aluno 04 advém de sua experiência de vida que inclui o próprio ambiente escolar, o importante é que o aluno tem esperança de que as futuras gerações serão mais compreensivas que a atual. De modo complementar, as narrativas dos Alunos 01, 05, 06 e 07 trazem, além do racismo, questões ligadas ao sofrimento psíquico dos sujeitos envolvidos. Para o Aluno 07, por exemplo, aqueles que menosprezam os outros por meio de práticas racistas fazem isso para alimentar um desejo de superioridade por conta de questões internas mal resolvidas. Estas pessoas não conseguem lidar com isso e sentem "necessidade de se defender dos seus terrores íntimos, [...] comportar-se de uma maneira incrivelmente feroz, horrorosamente destrutiva, imatura, regressiva, antissocial, prejudicial" (ROGERS, 1961 apud CARRENHO; TASSINARI E PINTO, 2010 p. 182).

Como foi demonstrado, os Alunos 01e 07 apresentaram que o racismo não pode ser encarado como brincadeira, eles concordam que são atitudes que trazem sofrimento. Sendo assim, os deboches as falas pejorativas e a classificação dos sujeitos provavelmente estão ligadas ao fato de que "desde os primeiros anos de nossas vidas, aprendemos a rotular as coisas e as pessoas e do mesmo jeito a conviver de forma passiva aos rótulos que sofremos. Deixamos de ser pessoas e viramos um rótulo" (CARRENHO; TASSINARI; PINTO, 2010 p. 182 - 183).

Com base nisso, é possível dizer que o preconceito está ligado à maneira como os sujeitos leem o mundo, que é afetada ideologicamente por instituições sociais, como o estado, família, igreja, escola, etc. Sendo assim, discursos bem-intencionados podem estar carregados de preconceitos com raízes históricas. Sobre este aspecto, Carrenho, Tassinari e Pinto (2010, p.184) reforçam que "muitas vezes, de forma bem-intencionada, deixamos de olhar o outro como uma pessoa e priorizamos o estigma" (CARRENHO; TASSINARI E PINTO, 2010 p. 184).

Dando continuidade as ideias apresentadas pelos alunos por meio de narrativas, é possível notar que o aluno 10 aborda o Estado e o governante como um dos indutores do preconceito, o aluno 09 fala da tensão social que o racismo causa.

No que se refere a atitude do Estado e do governante o aluno 10 tem motivos para tal fala quando lê as reportagens: "9 em cada 10 mortos pela polícia no Rio de Janeiro são negros ou pardos", "Morte de homem negro asfixiado por policial nos EUA gera indignação internacional" e também tem motivos quando a instituição de ensino escolar não atende com devida atenção aos acontecimentos/ações realizados (as) pelos negros, não demonstra criticidade "histórica e social da realidade brasileira" que "deveria ser um dos principais um aspectos dos currículos após a ditadura" (GOMES, 2011, p. 136). Acreditamos que tal realidade

começou a ser mudada a partir da Lei 10.639/03 e do Estatuto da Igualdade Racial Lei 12.288/10[18], embora sejam mudanças sociais induzidas por força de leis não deixa de ser um avanço, que com certeza tem potencial juntamente com o Ensino de História de minimizar o racismo.

No que se refere à tensão social, o Aluno 09, também, apresenta uma interpretação que condiz com o momento atual de nossa história. O movimento negro tem atuado bastante na área educacional procurando fazer "articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais" (GOMES, 2011, p. 134). O autor acrescenta que:

> O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória [...] o conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referia, foi indesculpavelmente causado (GOMES, 2011, p. 138-139).

A ideia do movimento negro como importante ferramenta contra o racismo é relacionada à educação pelo Aluno 09, pois, para ele " cabe a educação fazer com que os alunos aprendam a ouvir e questionar, e através do debate tirar suas ideias e conclusões, incluindo [...] brancos, negros, indígenas, pardos, pobres e ricos". Torna-se importante frisar que embora o aluno mencione a violência policial em outro país, ele faz relações com o contexto brasileiro. É interessante pensar a educação como ambiente de construção de ideias por meio do debate e "para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes" de ensino, que não souberam ou não quiseram "olhar o passado através dos sofrimentos humanos" (GOMES, 2011, p. 138-139), colaborando assim, com o racismo. O momento é de procurar construir uma nova história.

As atitudes do movimento negro atendem também às narrativas de outros alunos, por exemplo, o Aluno 12 fala da importância da liberdade de expressão que garante a mobilização e engajamento de grupos minoritários em manifestações em busca de melhorias e direitos. Por outro lado, o Aluno 13 menciona a educação como uma saída contra o preconceito racial. Com base nesta narrativa, elucidamos o papel da Lei 10.639/03[19] que estabelece as diretrizes para

[18] Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>.

[19] Link da lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

incluir de forma obrigatória no currículo a história e cultura afro-brasileira. Para Gomes (2011):

> A sua efetivação, de fato, em programas e práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público (GOMES, 2011, p. 144).

A partir da aplicação mais efetiva da Lei 10.639/03 no ambiente escolar, é provável que o Aluno 14 compreenda melhor as diferenças sociais e a necessidade de se ter um posicionamento político, visto que afirma que sempre existiram as diferenças e a melhor maneira de se comportar é "ficar neutro". Com base nessas reflexões, acreditamos que uma narrativa histórica tida como ideal é a que provém dos próprios sentimentos e entendimentos históricos do aluno, que não se exiba de uma forma fechada como um manual, que não seja mera reprodução de discursos hegemônicos. O que foi escrito pelos alunos, mesmo sendo estimulado pelo pesquisador, é algo que provem deles e "nenhum historiador" ou qualquer outro profissional "pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento histórico" (RÜSEN, 2019, p. 94). Nessa perspectiva, "o aprendizado histórico se deixa, então, conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro" (RÜSEN, 2019, p. 46).

Com base nessas considerações, defendemos que são as experiências adquiridas ao longo da vida que permitem o desenvolvimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, as narrativas produzidas pelos alunos foram criadas a partir de escolhas, de seus conhecimentos prévios sobre o assunto, em outras palavras, a partir de suas consciências históricas. Por isso, consideramos importante refletir sobre "o sentido da experiência do tempo" dos alunos. É pertinente lembrar que a experiência está ligada à cultura a qual o sujeito faz parte, e a cultura possibilita relações sociais presenciais e virtuais nos mais variados campos que o sujeito possa ter acesso. Muitos dos alunos apresentaram o "conceito de continuidade" no tempo e é admissível crer que se identificaram com o que narraram. O que se quer com tal trabalho no ensino de história é a valorização da identidade, valorizar na esperança de construir identidades de pessoas que compreendam criticamente a realidade em que vivem.

Por esse viés, a cultura se constitui como uma "escola da vida", seja para ações assertivas ou não. Assim sendo, os alunos estão constantemente aprendendo na "escola da vida", sempre aperfeiçoando o que já se sabem. Nesse sentido, acreditamos no potencial da

educação para o desenvolvimento da criticidade dos alunos e na formulação de consciências históricas baseadas nos contextos de vida dos alunos, suas identidades, pluralidades e diversidades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve a inquietação de procurar responder: *como desenvolver um trabalho pedagógico por meio do gênero discursivo "postagem", a partir do uso de um grupo da rede social Facebook como ambiente virtual de aprendizagem, na perspectiva do ensino de história?* Indagação, cuja resposta passou por vários caminhos; um deles foi buscar entender a didática da história, a partir da concepção de Rüsen (2019), sem esquecer de pensadores com entendimentos diferentes como: Chevallard (1991) e Monteiro, (2003, 2007). Diagnosticamos que existem diferentes entendimentos didáticos, porém, próximos da unanimidade de que há díspares saberes e que não existe hierarquia entre eles, também parece ser unânime entre os estudiosos o entendimento da valorização do saber vernacular do aluno.

Compreendemos, também, que no Ensino de História não cabe a ideia da existência de apenas o saber escolar e o acadêmico, pois há uma pluralidade de saberes que podem ser desenvolvidos em espaços não escolares. Nessa perspectiva, o saber popular também faz parte da consciência histórica dos alunos. Ademais, procuramos entender quais são as tipologias da temporalidade a partir de Cerri (2011) e quais são as crenças expressas pelo narrador em suas consciências históricas.

Nesta experiência com o *Facebook* para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, compreendemos a importância da argumentação propiciada pela literacia, que se divide em conceitos de primeira e segunda ordem. Aprendemos o quão é complexo a questão do uso da internet para o ensino, complexidade devido à necessidade de se ter para o trabalho educacional, e também o fato de que, às vezes, o professor não tem entendimento para manuseá-la em proveito do ensino de história, geralmente isso ocorre devido o educador não ter recebido formação para tal. Ademais, que o *Facebook* é um espaço pertinente para práticas de ensino e de aprendizagem de história por conta das múltiplas linguagens e possibilidades ofertadas pela ferramenta. Na oportunidade, pudemos trabalhar com vários gêneros do mundo digital, como: vídeos, gifs, memes, postagens, *hashtags*, etc.

Do ponto de vista metodológico, a apropriação de tecnologias e gêneros digitais possibilitou uma maior interação e aproximação entre o professor e os alunos. Por conseguinte, a pesquisa nos permitiu verificar que o uso das tecnologias digitais contemporâneas não vai contra as recomendações dos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Vimos que desde os PCNs até a atual BNCC se fala da necessidade de dominar as formas de comunicação e as tecnologias digitais.

A partir das narrativas apresentadas pelos alunos, contatamos que eles possuem crenças, valores e conhecimentos prévios sobre o racismo na sociedade. Verificamos que considerar esse conhecimento dos alunos é o ponto inicial para o prosseguimento do ensino de história, pois são saberes desenvolvidos em outros contextos sociais que merecem valorização.

Apesar dos dados positivos, identificamos alguns alunos resistentes em usar o *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem, atribuímos a este fator as seguintes justificativas: baixo número de participantes; dos que participaram restringiram somente em comentar o que o pesquisador solicitou; poucas postagens espontâneas, solicitação direta de um aluno para não participar de postagens de assuntos escolares na rede social, alegando que sua conta particular no *Facebook* não era para uso da escola. Parece que não estava disposto a ampliar os usos e domínios de sua rede social, alargando, assim, os seus conhecimentos.

As atitudes desse grupo minoritário de alunos que não aderiram às atividades no FB nos fizeram perceber que eles não enxergam o potencial pedagógico da ferramenta, sendo esta, apenas para seu uso pessoal, onde colocam fotos, vídeos, comentam, e compartilham postagens. A pesquisa também mostrou a importância de se trabalhar a consciência histórica que os alunos têm sobre o racismo por meio da didática da histórica.

A partir da análise das narrativas, verificamos informações recorrentes como: o racismo sempre existiu e vêm se intensificando; é estrutural e os brancos são privilegiados; racismo agrava mais os problemas do mundo; a sociedade é miscigenada e não deveria haver julgamentos; miscigenação deveria ser entendida e valorizada em uma perspectiva de orgulho nacional; necessidade da Educação ensinar as pessoas a praticarem o respeito; desejo de mudança; interromper imediatamente o racismo que está matando; trabalhar a diversidade na escola para colaborar com o fortalecimento dos direitos individuais do ser humano, logo a democracia vai se solidificando; racismo um problema mundial que a Educação pode ajudar a combater; necessidade de combater o racismo estrutural; necessidade de sermos modelos influenciadores de boas práticas em atitudes e práticas de combate ao racismo; valorização da liberdade de expressão; entender a diversidade brasileira com seu pensamento para poder atuar de maneira educacional e por último, lutar por um lugar nos contextos sociais em que vivem e atuam cotidianamente pelos espaços sociais.

A partir destas ideias oriundas da consciência histórica, foi possível alinhar o ensino de história a esta demanda específica. Entendemos e valorizamos bastante a importância da narrativa dos alunos, com potencial de revelar crenças, valores e, até mesmo, preconceitos. A partir disso, o professor de História poderá auxiliar os alunos a desenvolverem consciências históricas por meio da reflexão e da criticidade.

O desenvolvimento da consciência histórica também serviu para mim como professor-pesquisador nesta jornada de pesquisa e dissertação, inúmeras leituras e de temáticas diferentes como: racismo, identidade, assuntos ligados redes sociais, mídias, enfim os vários assuntos que colaboraram com o meu crescimento e entendimento, com a devida certeza de que no campo do Ensino de História ainda tenho muito a aprender. De qualquer forma mudou minha maneira de compreender o Ensino e é certo que tal consciência passa a me acompanhar nos trabalhos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana":** uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 5-20. Jan. /Jun. 2008. Disponível em: < https://bit.ly/3FbHexs >. Acesso em: 26/10/2020

AGUIAR, Ednalva Padre. **Consciência Histórica, Narrativa Histórica e a Inter-Relação Com o Ensino de História**. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 10 nov. 2016. Disponível em: < https://bit.ly/3c6naQW > Acesso em: 31/03/2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica**: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA, Porto, III Série, vol. 2, 2001, p.13–21. Disponível em: < https://bit.ly/3qtuiiw >. Acesso em: 16/06/2021.

_____. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 93- 112, 2006. Disponível em: < https://bit.ly/3wCtEAl> Acesso: em 27/03/2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARTON, David; LEE, Carmem. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luisa. **Mídia-Educação**: **Conceitos, História e Perspectivas**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n.109, p. 1081 – 1102, Set./Dez. 2009. Disponível em: < https://bit.ly/3kwSJb1 >. Acesso em: 16/07/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: Introdução a pesquisa qualitativa. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BOVO, Claudia Regina; PINHEIRO, Marcos Sorrilha. **História pública e virtualidade**: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de História. Revista História Hoje, v. 8, nº 16, p.113-134, 2019. Disponível em: < https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/567/331>. Acesso em: 26/05/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Disponível em: < https://bit.ly/2YEFpd5 >. Acesso em: 23/06/2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

CANDOTI, Eliane Aparecida. **O Ensino de História nos Anos Iniciais**: Apontamentos no Processo de Construção do Conhecimento Histórico. Londrina, v. 19, n. 2, p. 285-301, Jul./Dez. 2013. Disponível em < https://bit.ly/3wG5G7u > Acesso em: 18/03/2020.

CARRENHO, Esther; TASSINARI, Márcia; PINTO, Marcos Alberto da Silva. **Praticando a Abordagem Centrada na Pessoa**: Dúvidas e perguntas mais frequentes. São Paulo: Carrenho Editorial, 2010.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar História Afro-brasileira e indígena no século XXI**: A Diversidade em Debate.1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2011.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade.** In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). Psicologia social: o homem em movimento (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. **Pesquisa histórica e análise de conteúdo**: pertinência e possibilidades. Estudos Ibero Americanos. PUCRS, v. XXVIII, n. 1. p.183 – 194 Jun. 2002. Disponível em: < https://bit.ly/3cats1D >. Acesso em 17/07/2020.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução Marcos Marciolino. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Sobre o conceito de identidade:** apropriações em estudos sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 1, Jan./Jun, 201, p. 35-42. Disponível em: <https://bit.ly/3HfwfF5>. Acesso em: 25/05/2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 12ª ed. Campinas, SP: Parirus, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Exemplar nº1405. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967. Disponível em: < https://bit.ly/3wDMF5g >. Acesso em: 19/08/2020.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3c3YnNb>. Acesso em: 17/08/ 2020.

FRONZA, Marcelo. **As investigações sobre a aprendizagem histórica dos jovens no campo de pesquisa da Educação Histórica presentes em revistas virtuais**. Cuiabá, v.3, n.4, p. 3-29, Out./Dez. 2017. Disponível em: < https://bit.ly/3c5B7P2 > Acesso em 25/06/ 2020.

GALLARDO, Barbara Cristina. **Construções identitárias no Facebook de professoras brasileiras em formação**. In: BUZATO, Marcelo El Khouri (Org.). Cultura digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas, SP: Pontes editores, 2016.

GANDAVO, Pero, Magalhães; **Tratado de Terra do Brasil**: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil / Pero de Magalhães Gandavo. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. 158 p. (Edições do Senado Federal; v. 100). Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf > . Acesso em: 29/01/2022.

GERMINARI, Geyso, D; BARBOSA, Marcos Roberto. **A Cognição histórica situada**: expectativas curriculares e metodologias de ensino. Londrina, v. 5, n.10, p. 741-760, Jul./Dez.2012. Disponível em: < https://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796012.pdf >. Acesso em: 25/06/2020.

_____. **Educação histórica e consciência históricas**: Fundamentos e Pesquisa. Londrina, vol. 9, n.21, p. 21-32, jul./dez.2014. Disponível em: <https://bit.ly/3D8tL9h>. Acesso em: 25/06/2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil**: ausências, emergências e a produção dos saberes. Política & Sociedade. v. 10, n.18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: < https://bit.ly/3kv63wC>. Acesso em: 26/10/2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 47, n.1 p. 09 – 43 – jun. 2004. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a01v47n1.pdf >. Acesso em 25/10/2020.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: O breve século XX 1914 - 1991. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**, São Paulo: Contexto, 2004.

JUNIOR SILVA, Antonio Manoel da. **A consciência histórica nos saberes e no ensino de historia.** Caravana 25 anos da ANPUH Pernambuco. Recife, 2015. Disponível em: < https://bit.ly/3vw4x1J>. Acesso em: 20-03-2021.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p.131 – 150, 2006 Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea08.pdf>. Acesso em 26/11/2019.

_____. **Literacia Histórica e Transformativa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: < https://bit.ly/30fSqL1 >. Acesso em 15/07//2021.

LIMA, Ivan Francisco Viana de; SILVA CARVALHO, Marcio Douglas de. **Educação Escolar e Novas Tecnologias no Ensino de História**: Desafios E Perspectivas Futuras. 4º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. Abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/30fJWCW >. Acesso em: 16/07/2021.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná, 2009a. Disponível em: < https://bit.ly/3CcIMpc > Acesso em 25/09/2020.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares** Ciências Humanas. Cuiabá: Print, 2012.

_____. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso-Etapa Ensino Médio (DRC-MT-EM- 2ª Versão preliminar - pós CEE). Cuiabá: SEDUC, 2021.

MISTURA, Letícia. **As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil**: um estudo compreensivo. Passo Fundo – RS, v. 9 nº18 p. 77 – 100 – Dez. 2020. Disponível em:< https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/693 >. Acesso em: 27/02/2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. História & Ensino, Londrina, v. 9p. 37 – 62, Out. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3kumBVq>. Acesso em: 16/07/2021

_____. **Professores de História**: Entre Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007.

MOREIRA, Marcos Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: < http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. >. Acesso em: 22/2/2019.

MUSSO, P. **Ciberespaço, figura reticular da utopia tecnológica.** In: MORAES, D. Sociedade midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

NETO OTHONIEL, Pinheiro. **Como funcionou o esquema que elegeu Jair Bolsonaro em 2018?** Brasil 247, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Ckyh3r>. Acesso em: 02/09/2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº3, 2003, p 421 – 461. Disponível em: <https://bit.ly/3kv7YBo> Acesso em: 17/09/ 2021.
ORWELL, George. **1984**.Tradução Alexandre Hubner, Heloisa Jahan. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

PACIEVITCH, Thais. Tecnologia da Informação e Comunicação. Info Escola Navegando e Aprendendo. [online] Disponível em: https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/. Acesso 25/06/2020.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **A Canção Roda-viva.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 181 – 198.

PIOVESAN, Josieli. et al. **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. 1ª ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2018. Disponível em: < https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf >. Acesso em 25 jun. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. **Paradigmas contemporâneos de investigación didáctica**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. La enseñanza: su teoria y su práctica. Madrid: Akal, 1983.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais**: leitura e produção. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. **Tecnologia digital**. Glossário Ceale. [online]. Disponível em:< https://bit.ly/3Dg9rD6 https://bit.ly/3Dg9rD6 > . Acesso em: 25 jun. 2020.

RIBEIRO, Cristiane Uebe. **O uso do *Facebook* e suas interfaces com o Processo ensino-aprendizagem em uma escola Mineira de ensino médio**. 2017. 286 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal São João Del Rei, São João Del-Rei: UFSJ/IE, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wC2lpU> Acesso em 25 jun. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Global, 2015.

ROJO, Roxane. Gênero Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13- 36.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em Nossa Década**. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

ROVARIS, Carolina Corbelline**. Ensino de história: apontamentos sobre narrativa, processos de leitura e aprendizagem histórica por meio de um site interativo**. In. BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José. (Org.). Aprendizagens Históricas. ed. Especial. Sobreontens, 2018. p. 77-85. Disponível em: < https://bit.ly/3quPZPp >. Acesso em: 24 abr. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica***: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.* Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. "Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão". Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática na história no Brasil. Catalão - GO, v. 14, n.2 p. 133-147 – Jul./Dez. 2014. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/30835/18301>. Acesso em: 25/06/2020.

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Narrativa e dialogicidade nas comunidades virtuais de aprendizagem. Revista Compós, v. 5, p. (sp), 2006. Disponível em: < https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/68/68>. Acesso em: 11/11/2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição Histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009. Disponível em: < https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772004_f804ec348a80e26077f7f99f639e4ba4.pdf >. Acesso em: 25/06/2019.

_____. **Entre a lembrança e a esperança: política e consciência histórica de jovens brasileiros.** Curitiba, v. 9, nº 21, 108 – 124 jan. / Abr. 2014. Disponível em: < https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/376/354 >. Acesso em: 16/06/2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 1ª. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p. 489 – 506, Set./Dez. 2007. Disponível em: < https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745 >. Acesso em 17 jul. 2021.

SILVA, Sivaldo Pereira da. **Algoritmos, comunicação digital e democracia**: Dimensões Culturais e Implicações Políticas nos Processos de Big Data. In: MEHEL, João Paulo; SIVALDO, Pereira da (orgs.). Cultura digital, internet e apropriação política: Experiências desafios e horizontes. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letras e Imagens, 2017. p. 29-43. Disponível em:< https://bit.ly/3nfqdN7 >. Acesso em: 09/09/2021.

SILVA, Talita Aparecida da Costa. **Redes sociais digitais e práticas de ensino contemporâneas: um estudo do *Facebook* como sistema adaptativo complexo.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Cáceres, MT, 2017.

SILVA, Rodrigo de Santana. **As tecnologias digitas e seus efeitos nas práticas de língua(gem): um estudo na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Mestrado em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2017.

SILVA, Maria da Conceição. **Educação histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás.** Eculum - Revista de História, n.24, João Pessoa, Jan./ Jun. 2011. Disponível em: < https://bit.ly/3qw5kiE>. Acesso em: 11/11/2020.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes. **Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico**. Maringá. V.19 n.1, p.181-198, jan. - Abr. 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/marti/AppData/Local/Temp/33808-Texto%20do%20artigo-151249-1-10-20161011.pdf >. Acesso em: 27/02/2021

SCHAFF, Adam. **A sociedade Informática**. 4. ed. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SOUZA, Shirlene Rohr. **Mentalidade social, consciência individual e formação de opinião**. In: PINTO, Aroldo José Abreu; SOUZA, Shirlene Rohr de (Org.). Opinião na mídia contemporânea. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. p. 49-62

VISCARDI, Janaisa Martins. **Fake News, Verdade e Mentira Sob A Ótica De Jair Bolsonaro No Twitter**. Campinas - SP, n. (59.2) p. 1134 -1157 – Mai./Ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30kJDXS>. Acesso em : 26/10/2020.

VERMELHO, Sônia Cristina; VELHO, Ana Pula Machado; BERTONCELLO, Valdecir. **Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores**. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-1517-97022015041612.pdf> Acesso em: 08/04/2020.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4ª ed. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1998.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**. In: COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologias para aprender, 1ª. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZENHA, Luciana. **Redes sociais online:** o que são as redes sociais e como se organizam. Caderno de Educação Caderno de Educação Caderno de Educação , ano 20 - n. 49, v. 1, 2018 - p. 19-42.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Didática**: questões de ensino. Ponta Grossa: Ed. UEPG/NUTEAD, 2009

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios. Brasília** – v. 29, n. 2, p. 71 – 77 – maio/ago. 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/889/924 >. Acesso em: 25/04/2021.