

**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS ONLINE:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O ESPAÇO ESCOLAR**

Daniela Martins de Menezes Moraes¹

SEDUC-PE

menezes_dani@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte da nossa pesquisa homônima desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História- o ProfHistória- que teve por objetivo analisar os usos e possibilidades pedagógicas das redes sociais online da Internet para a aprendizagem histórica. Essa investigação partiu de inquietações cotidianas resultantes da nossa prática educativa como docente há pouco mais de dez anos da rede pública estadual de ensino integral onde atuamos numa escola da periferia da região metropolitana do Recife, o EREM Professor Benedito Cunha Melo localizado em Barra de Jangada no município de Jaboatão dos Guararapes. Também é fruto das reflexões iniciadas ainda na graduação onde tivemos o primeiro contato com o campo do Ensino de História a partir de leituras, produções textuais e participações em eventos.

Pensar o ensino de História é uma tarefa complexa para além do que se possa imaginar. Há na contemporaneidade inúmeros artigos, textos acadêmicos e documentos entre outras publicações cujo tema principal seja o ensino de História. Porém, tais debates e discussões, em sua maioria, ora ocorrem no campo da educação ora no campo da historiografia como se o ensino de História ficasse restrito a um destes campos, sem diálogo entre eles. É relativamente recente a produção que se propõe a romper os limites da pesquisa acadêmica e se aproxima da prática pedagógica do ensino de História não apenas como extensão, mas como objeto de pesquisa. Essa é a constituição do campo de estudos em Ensino de História, que atualmente luta por afirmação e legitimação na qual estão inseridos os Mestrados Profissionais, por exemplo, que representam um grande avanço dessa pauta.

Nesta perspectiva, entendemos o Ensino de História de acordo com Monteiro (2011), como um lugar de fronteira, um lugar de encontro entre Educação e História, sendo assim um outro campo de investigação. Desta feita, observando as multiplicidades que o compõem

¹ Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco (ProfHistória/UFPE) e professora da Rede Estadual de Ensino Integral do Estado de Pernambuco.

juntamente com as inúmeras situações propostas pela práxis educativa e as demandas contemporâneas, faz-se necessária uma reflexão sobre a aprendizagem histórica na Era Digital e uma nova cultura de aprendizagem, ou seja, como a escola tem gerado espaço para dialogar com essas novas formas de aprender.

Diante disso, investigamos o papel que as redes sociais online da Internet desempenham no processo de ensino-aprendizagem da História partindo da perspectiva da Educação Histórica, propondo em nossa dissertação uma atividade com essas plataformas digitais e uma análise especificamente dos Perfis e “InstaBlogs” dedicados à conteúdo histórico que são mais acessados na rede social online Instagram, uma rede que possui milhares de usuários e permite que os mesmos mantenham perfis e sigam outros que podem ser pessoais, profissionais ou temáticos com variados conteúdos. O Instagram possibilita ainda que estes usuários através dos perfis tenham também seguidores e recursos e dessa forma criem e compartilhem informações, documentos, links, vídeos e principalmente imagens. Além disso, há a possibilidade de construção de narrativas a partir também do recurso de comentário nos conteúdos compartilhados nestes perfis.

Assim, o objeto de nossa investigação é a Aprendizagem Histórica Digital nas Redes Sociais Online dispostas na Internet visando refletir como podemos interagir com as redes já que é facilmente observável em nosso cotidiano como professora de História a preferência de muitos alunos pelas aulas dispostas nos canais de YouTube ou pela narrativa dos Digital Influencers (influenciadores digitais, como são chamados os formadores de opinião das redes) ao passo também que observamos como isso afeta ou contribui para a dinâmica de ensino-aprendizagem da História.

Tal pesquisa, se justifica primeiro pelo crescimento dessas redes e do seu uso constante para diversos fins como entretenimento, pesquisas escolares, busca por conhecimentos gerais e novas amizades, principalmente por parte dos adolescentes e jovens de quatorze a dezoito anos de idade que estão em período escolar. A democratização ao acesso à Internet trouxe inúmeras possibilidades, mas abriu caminho para diversas situações, tais como a preferência dos nossos jovens estudantes pela informação online -muitas vezes divulgada sem referencial teórico- e nesse crescente acesso muitos docentes ainda subestimam sua influência no cotidiano da sala

de aula. Se vivemos na era da tecnologia, urge ao professor acompanhar as demandas de seu tempo.

É incontestável a afirmação de que estamos numa nova configuração social, onde jovens e crianças já nasceram imersos numa sociedade cada vez mais digital, os quais aprendem desde muito cedo a acessar e utilizar as tecnologias e recursos online onde as redes sociais digitais são uma importante ferramenta a serviço de seus interesses mais variados como entretenimento, busca por informações sobre beleza e estética, curiosidades em geral, jogos, atualizações tecnológicas, contato com outras culturas, fazer crescer o círculo de amizade dentre outros. Isto é, a partir do uso das redes sociais online a web passa a fazer parte do cotidiano da juventude e assim, mesmo que de forma indesejada ou ignorada, elas aparecem no dia a dia escolar e acabam por integrar as aulas e atividades. Dessa forma, possuem uma grande potencialidade enquanto ferramenta pedagógica desde que tenham uma intencionalidade. Gomez (2010) coloca que:

O mundo das redes sociais é relativamente novo. Os programas de redes sociais, sejam pessoais, temáticas ou profissionais, na realidade não foram criados para atividades educativas, embora nas escolas se estejam usando alguns deles (...). A rede é mais um espaço da escola contemporânea que necessita orientação e cuidado para se transformar em um dispositivo pedagógico (GOMEZ, 2010, P.88-99 apud LOPES & VAS, 2016, p.3)

Outra razão que nos fez pesquisar a temática são as lacunas na produção acadêmica a respeito da discussão sobre Ensino de História e o Ciberespaço. Nas últimas décadas vimos inúmeras publicações tratarem sobre o papel da tecnologia no ensino-aprendizagem como recurso didático e, principalmente, enfatizando a ludicidade, mas sem aprofundamento da perspectiva da aprendizagem histórica no ambiente digital, em especial, nas redes sociais online.

Justifica-se também pela observação na discrepância que existe entre a apatia com a aula narrativa tradicional ministrada em sala de aula e a euforia com as aulas dos “youtubers”, com as páginas do Facebook, com os blogueiros etc., ou seja, com as narrativas dispostas nas redes e mídias sociais online pelos Influenciadores Digitais. A maioria dos nossos alunos não se identificam com as metodologias comumente ainda utilizadas no ambiente escolar. Eles, enquanto nativos digitais, são os próprios produtores de conhecimento e protagonistas da cultura compartilhada da web, ao passo que na escola muitas vezes ainda permanecem como meros receptores. Dentro desta perspectiva convém citar Caimi (2015):

(...) Há a tarefa de problematizar algumas das principais demandas que se apresentam ao trabalho do professor de História, diante da pluralidade e complexidade das práticas sociais e culturais que adentram a escola na contemporaneidade. A escola brasileira, abrigando mais de 54 milhões de estudantes e cerca de dois milhões de professores na educação básica, tem se configurado como um lugar altamente desafiador para a docência. Isso porque a diversidade torna cada vez mais evidente a distância entre as culturas juvenis e a cultura escolar e amplifica a percepção da crise na educação escolar. Essa suposta crise se caracteriza, dentre outros aspectos, pela carência de sentido das propostas do sistema escolar perante os jovens, pela aparência obsoleta dos conteúdos, pela irrelevância de muitas das atividades que ali são desenvolvidas. (CAIMI, 2015, p. 106)

A escola há muito deixou de ser o único meio de acesso ao conhecimento (embora ainda seja o meio formal) e o uso das tecnologias provocaram e ainda provocam grandes impactos nas práticas de ensino-aprendizagem. Segundo Meirieu (1998) apesar da escola reconhecer a necessidade urgente de mudanças ainda apresenta resistências devido à inúmeros fatores, dentre os quais Neri & Bezerra (2013) destacam: o apego às ideias tradicionais de aprendizagem; a crença de que a transformação se dá através do estabelecimento de verdades científicas; e por último, pela insegurança na gestão da aprendizagem, já que não existem fórmulas prontas e eficazes que deem conta de tamanha complexidade.

O professor de História tem consciência de que em apenas um clique o aluno pode viajar pelo ciberespaço e ver que o que está sendo explicado com a narrativa tradicional pode ser estudado de modo mais atraente e dentro de sua linguagem. Dessa maneira, há a possibilidade de ressignificação do seu papel e das suas aulas ao fazer uso das redes sociais online, pois nesta perspectiva há o despertamento do interesse do aluno haja vista que pode haver uma identificação e empatia a partir da intencionalidade de sua aplicação.

Por fim, por presenciar muitas vezes nas nossas aulas de História na escola a apropriação feita pelos alunos dos usos que são feitos do passado e dos discursos que são formados nestes espaços digitais e que entram em atrito com o saber histórico escolar. Sobre isso afirma Carretero (2010):

A indústria do entretenimento aumenta seu poder enquanto instância legitimadora dos saberes compartilhados, em detrimento dos canais formais e disciplinados. (...) A complexidade que caracteriza os processos de construção das representações do passado nos introduz no problema dos usos da história, públicos, políticos, populares e popularizados, e a entendê-la não apenas como uma disciplina, mas também como um tipo particular de gestão a favor de uma memória coletiva instituída e que institui. Por fim, não se trata apenas do que se lembra, mas também do que se esquece (CARRETERO, 2010. p.62)

Nesta perspectiva, as narrativas encontradas nas redes sociais e mídias digitais estão inseridas no processo de legitimação dos saberes em detrimento do saber histórico escolar. Oliveira (2003) faz a seguinte observação:

Ora, esses questionamentos sobre o papel da mídia só reforçam os problemas que apontamos, visto que, no Brasil, é preciso ainda esclarecer para os cidadãos as diferenças entre memória, pesquisa histórica e como a mídia se apropria delas e/ou descarta as duas, quando da sua conveniência (...) e esse papel de explicitação das diferenças, é entendido como tarefa da escola. (OLIVEIRA, 2003. p.170)

Sendo assim, levantamos algumas questões: é possível aprender História a partir destas narrativas? Como os professores podem se apropriar dessas narrativas históricas das redes e mídias sociais online nas aulas História? Como articular o conhecimento histórico presente nestes canais digitais com a colaboração dos estudantes?

2. APRENDER HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: NOVOS CENÁRIOS, NOVOS SUJEITOS E NOVAS DEMANDAS

Conforme afirmamos anteriormente, o ensino e a aprendizagem no mundo hodierno é repleto de desafios e complexidades. Além das pesquisas recentes no campo do ensino de história existem na contemporaneidade novas demandas sociais, políticas e culturais que encontram na educação, em especial no ensino de história, o lócus privilegiado para seus reflexos e reflexões. Tendo isso em vista CAIMI (2015) coloca que: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (p.111). Sendo assim nos questionamos: Quem é João hoje? O que João procura na contemporaneidade? Como João aprende? O que João entende de História? Certamente, esses são questionamentos amplos e difíceis de alcançarem respostas únicas e não é esta nossa intenção. Nossa pretensão aqui é delinear de maneira geral o contexto contemporâneo da cibercultura (LÉVY, 2010) e apresentar João como nosso estudante nativo digital, fruto desse novo contexto e imerso nele cuja aprendizagem já não é suprida apenas pela escola e pelo ensino verbal e cronológico-linear.

De acordo com LÉVY (2010) pensar cibercultura é antes de tudo considerar dois aspectos interessantes: o primeiro deles de que o ciberespaço é fruto do movimento e interação de jovens espalhados pelo mundo ansiosos por comunicação digital; e o segundo, de que estamos inseridos numa nova conjuntura de comunicação, onde os potenciais positivos devem

ser vivenciados nas diferentes esferas que compõe a dimensão humana e a vida em sociedade. É neste contexto que define o ciberespaço:

“O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.” (LÉVY, 2010, p.17)

Partindo dessa perspectiva LÉVY (2010), citando Roy Ascott um dos primeiros teóricos da arte em rede, afirma que estamos vivenciando o segundo dilúvio, numa referência à narrativa bíblica, só que desta vez um dilúvio sem fim. Um dilúvio de informações causado pelos impactos das tecnologias da informação e comunicação, as TICs, impacto analisado também em CASTELLS (1999). Diferentemente do primeiro dilúvio, neste não há possibilidade de desembarque pois ele é infinito, o que nos desafia hoje a nadar, flutuar ou navegar, isto é, nos impõe novas condições e demandas de existência.

“Sem fechamento dinâmico ou estrutural, a Web também não está congelada no tempo. Ela incha, se move e se transforma permanentemente. A World Wide Web é um fluxo. Suas inúmeras fontes, suas turbulências, sua irresistível ascensão oferecem uma surpreendente imagem da inundação de informação contemporânea. Cada reserva de memória, cada grupo, cada indivíduo, cada objeto pode tornar-se emissor e contribuir para a enchente.” (LÉVY, 2010, p.163)

Navegar neste imenso oceano de informações implica em estabelecer novas formas de relacionamento com o outro, com o ambiente e com o conhecimento. Num movimento de vai-e-vem, seres humanos e tecnologias da informação se retroalimentam o que impulsiona principalmente novas formas de pensar e novas relações com saber. Sendo assim o ciberespaço é um contexto dinâmico que nos provoca mudanças e que é constantemente mudado nós, e por essa razão é inesgotável, o que gera o surgimento e mutações de práticas, mentalidades e ações humanas. Essa dinâmica LÉVY (2010) nomeia de cibercultura e a define da seguinte maneira: “A cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p.17).

Dentro dessas modificações e inovações, que são inúmeras, cabe aqui enfatizar as que se estabelecem em relação ao conhecimento e formas de saber, em outras palavras, a relação entre educação e cibercultura. Sobre isso LÉVY (2010, p.159) traz três afirmações: a primeira diz respeito à velocidade de surgimento e renovação dos saberes e habilidades o que nos levar a pensar na segunda afirmativa que é em relação à questão do trabalho, onde este aparece como

sinônimo de aprender, ensinar e produzir conhecimentos pois segundo CASTELLS (1999) as relações de trabalho nesse dilúvio informacional foram modificadas e as competências de início de carreira podem ser consideradas obsoletas ao término desta. A terceira afirmativa é a de que as tecnologias presentes no ciberespaço ampliam, externam e mudam variadas funções cognitivas como memória, imaginação, percepção, raciocínio o que acaba por favorecer novas formas de acesso à informação e novos modos de entendimento e de conhecimento.

Observando essas questões LÉVY (2010) coloca que há a necessidade de se construir novos espaços de conhecimento e para isso sugere a necessidade de duas grandes reformas nos sistemas educacional e de formação. A primeira refere-se a se acostumar com os mecanismos e a essência principal do ensino aberto e a distância (EAD) que se encontra numa nova pedagogia que favorece tanto aprendizagem personalizada quanto à coletiva em rede, onde o professor aparece como um “animador da inteligência coletiva” (p.160) e não apenas um fornecedor de conhecimentos. Sobre esta perspectiva ele aprofunda:

“Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ‘ensino presencial’ e ‘ensino a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicações e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem à distância foi durante muito tempo o ‘estepe’ do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança. De fato, as características da aprendizagem aberta à distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização etc.). Além disso, esse tipo de ensino está em sinergia com as ‘organizações de aprendizagem’ que uma nova geração de empresários está tentando estabelecer nas empresas.” (LÉVY, 2010, P. 172)

Novamente aqui aparece a relação entre saber e trabalho o que tanto LÉVY (2010) quanto CASTELLS (1999) e VEEN (2009) afirmam ser a relação que determinará os rumos da educação no futuro, uma relação pautada nas demandas capitalistas e gerenciada por grupos empresariais que visam o conhecimento e sua transmissão com finalidades a atender às demandas de produção. Ousamos dizer que já estamos experimentando o início dessa nova configuração.

É nesse contexto que surge a segunda reforma proposta por LÉVY (2010) que é o reconhecimento das experiências adquiridas, o que podemos também observar em VEEN (2009). As pessoas a cada dia aprendem com suas atividades sociais e profissionais, ao passo que as escolas e universidades perdem gradativamente o monopólio da produção e transmissão dos conhecimentos. A partir desse argumento LÉVY (2010) propõe que:

“Os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos. As ferramentas do ciberespaço permitem pensar os vastos sistemas de teste automatizados acessíveis a qualquer momento e em redes de transações entre oferta e procura de competência. Organizando a comunidade entre empregadores, indivíduos e recursos de aprendizagem de todos os tipos, as universidades do futuro contribuiriam assim para a animação de uma nova economia do conhecimento.” (LÉVY, 2010, p. 160-161)

Não temos como pretensão aqui dar um parecer sobre essas propostas de reforma ou apresentar os aspectos positivos e negativos das mesmas. Certamente existem já análises e pareceres que dão conta desse aspecto. Nossa intenção é tentar entender possibilidades de aprendizagem tendo em vista esta conjuntura entre saber e cibercultura marcada profundamente pelo fim do monopólio do conhecimento pela escola e pelo professor como também pelo avanço da perspectiva neoliberal na educação.

Nesse cenário também pensamos em nossos estudantes obviamente como sujeitos deste processo. Consideramos que a geração que nasceu nas últimas duas décadas é denominada de “nativos digitais” pois já nasceram imersos nesse dilúvio tecnológico e cresceram com esses novos costumes. É a geração que se desenvolveu praticamente com os telefones celulares na mão. Chamados de *pensadores digitais* ou “*homo zappiens*” como define VEEN (2009), expressões que utilizaremos aqui para nomear nossos adolescentes e jovens em idade escolar, são assim classificados pois já nasceram numa sociedade totalmente digital enquanto boa parte dos professores não experimentou esse processo.

É certo que os impactos das TICs se deram no século XX e como já foi dito anteriormente isso ocasionou modificações nas relações sociais e culturais. Entretanto a emergência do ciberespaço é relativamente recente se considerarmos a história da Internet que nas últimas duas décadas alcançou uma velocidade bem superior no que tange aos seus avanços tecnológicos e seu alcance se comparado a seu desenvolvimento inicial na segunda metade do século XX. Alguns autores utilizam a sigla TDICs adicionando o digital à nomenclatura numa referência a esta segunda fase para diferenciar da anterior à emergência da rede.

Entretanto, apesar da grande influência das TDICs observamos que nem todas crianças e adolescentes estão familiarizados com elas. Embora sejam minoria, ainda existem os *desconectados* ou *infoexcluídos* como classifica SILVA (2009). Observe o quadro abaixo extraído de nossa dissertação onde sintetizamos as características principais de cada perfil:

Nativos digitais	Pensadores digitais	Também chamados de “Homo zappiens” ou “geração Z” compreendem aqueles que sempre tiveram acesso às tecnologias digitais, e desenvolveram novas formas de pensar e se relacionar fortemente marcadas pela Internet. São consumidores e produtores de conteúdo online. Gostam de jogar, criar, compartilhar, pesquisar e navegar pela web. Geralmente possuem perfis ativos em redes sociais online e alguns, canais no YouTube.
	Infoexcluídos	Igualmente denominados “desconectados”, possuem essa nomenclatura pois apesar de nascidos na Cibercultura não participam da vida digital. Geralmente essa falta de participação ocorre por dois motivos principais: o primeiro, pela ausência técnica causada por questões financeiras impossibilitando o acesso à tecnologia (celulares, computadores) ou à internet (wi-fi); o segundo, por questões de suposto desinteresse ou ausência de competência técnica, pois alguns possuem acesso, mas não produzem limitando-se a serem espectadores e consumidores.

FONTE: MORAES, 2018.

No mapeamento feito por nós na unidade escolar na qual trabalhamos pudemos constatar que a grande maioria dos nossos alunos se encaixa no perfil dos pensadores digitais. A partir da aplicação de um questionário com trinta questões, sendo vinte e nove de múltipla escolha e uma dissertativa para sugestões, que objetivavam sondar o acesso à Internet, o tempo destinado à este, as suas preferências na web e as principais redes sociais utilizadas por eles, averiguamos que a maioria dos nossos estudantes não apenas participam das redes sociais digitais, como também interagem e produzem nos diversos espaços online.

Dos 159 alunos entre quatorze e dezoito anos de idade que estudam conosco e que se dispuseram a responder à pesquisa, cerca de 147 acessam a Internet com frequência, o que mostra um percentual de pouco mais de 92%. No que se refere a assiduidade semanal deste acesso, quase 90% responderam que acessam todos os dias, cerca de 8% acessam de duas a três vezes por semana e apenas 2% acessam menos que duas vezes. Quase 99% acessam de casa

(157 alunos) e 91% pelo telefone celular. No que tange ao acesso diário, aproximadamente 70% disseram que o fazem mais de quatro vezes e apenas pouco mais de 8% acessam menos de duas vezes por dia. Dados do Cetic.Kids² -Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) - informam que em 2017 entre crianças e adolescentes entre nove e dezessete anos de idade o número dos que acessam mais de uma vez por dia era de 71% confirmando assim as informações que obtivemos in loco e atestando um movimento que é geral no que tange ao crescente uso da Internet pela juventude em idade escolar.

Os dados do Cetic.Kids³ apresentam informações sobre os possíveis motivos que levam à infoexclusão de crianças e adolescentes. Considerando que esses dados não se aplicam a 85% dos entrevistados, entendemos que apenas 15% podem ser considerados desconectados. Em 2017, 2% desses estudantes não acessam a Internet por causa da religião e a mesma porcentagem se aplica àqueles que afirmam que se chatearam ou se incomodaram com alguma coisa na Internet. O mesmo percentual de 5% se aplica àqueles que afirmam que não acessam, pois, a Internet não seria apropriada à idade e àqueles que não usam pois não é permitido na escola. 6% não sabem usar a web e 5% não tem vontade. Os que não usam porque não possuem acesso à Internet em casa são 9% e os que não tem acesso em lugar algum frequentado por eles são quase 4%. Totalizam 2% os que não usam porque os amigos não usam, 4% por que seus pais ou responsáveis não deixam e 1% por outros motivos não especificados. O somatório total ultrapassa a margem dos 15% pois aparentemente as crianças e adolescentes apresentaram mais de um motivo que justificasse a sua infoexclusão.

Entretanto, podemos pensar: até que ponto as TDICs podem auxiliar nossos estudantes a se tornarem aprendentes? Apenas a adoção de novos recursos e ferramentas não denotam inovação e aprendizagem significativa. Mais do que a inserção, a forma de utilização é que vai proporcionar uma aprendizagem com significado. Talvez resida nesta questão um dos erros das escolas na contemporaneidade, pois acreditando estar se modernizando passam a utilizar

² O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), criado em 2005, que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br) cuja missão é monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – em particular, o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis. Disponível em:

< http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS > Acesso em 09.nov.2018.

³Disponível em: < http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS > Acesso em 09.nov.2018.

recursos tecnológicos em suas práticas, mas ainda de maneira bastante tradicional, o que logicamente não produz os resultados esperados. Construir um laboratório de informática ou usar aparelho de Datashow não significam aprendizagem digital. A aprendizagem digital implica na adequação das escolas às TDICs observando o perfil de seus usuários e não o contrário, que é o que ocorre com frequência. A escola como instituição formal na educação precisa ressignificar seu papel considerando mudanças metodológicas profundas baseadas nesse novo perfil de discente.

“O homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes homo zappiens consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas, muito mais importante para eles são suas redes de amigos, seus trabalhos de meio turno e os encontros de final de semana. O homo zappiens parece considerar as escolas instituições que não estão conectadas com seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito à vida cotidiana. Dentro das escolas, o homo zappiens demonstra um comportamento hiperativo e atenção limitada a pequenos intervalos de tempo, o que preocupa tanto pais quanto professores. Mas o homo zappiens quer estar no controle daquilo com que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade o homo zappiens é digital e a escola analógica.” (VEEN, 2009, p.12)

Pensando assim numa ressignificação de papéis, a escola para o pensador digital não é a instituição que fornece certezas, mas aquela que facilita a aprendizagem que proporcione aos estudantes saber lidar com a complexidade na vida social e profissional, que exigirá um conhecimento intenso e uma flexibilidade e adaptabilidade para as constantes mudanças. Como afirma LÉVY (2010):

“A demanda de formação não apenas conhece um enorme crescimento quantitativo, ela sofre também uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade crescente de diversificação e de personalização. Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígido que não correspondem às suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida. Uma resposta ao crescimento da demanda com uma simples massificação da oferta seria uma resposta ‘industrialista’ ao modo antigo, inadaptada à flexibilidade e à diversidade necessárias de agora em diante. Vemos como o novo paradigma da navegação (oposto ao do ‘curso’) que se desenvolve nas práticas de levantamento de informações e de aprendizagem cooperativa no centro do ciberespaço mostra a via para um acesso ao conhecimento ao mesmo tempo massificado e personalizado.” (LÉVY, 2010, p. 171-172).

Neste contexto a prática educativa torna-se algo desafiador pois abrange a imersão num novo paradigma onde as mudanças de perfis dos estudantes vêm acompanhadas de novos papéis de sujeitos e instituições, novas finalidades, novos conteúdos e novos métodos de ensino e aprendizagem. Desta feita, propusemos em nossa análise uma definição de aprendizagem da história neste contexto a qual nomeamos Aprendizagem Histórica Digital.

Em síntese a Aprendizagem História Digital representa uma soma de várias características que envolve: o cenário no qual se insere, a cibercultura; os sujeitos aos quais se destina, os pensadores digitais e os infoexcluídos; e as demandas de aprendizagem da história que se interpõem nessa nova configuração. Assentado assim no tripé aprendizagem histórica-cibercultura-nativos digitais, esse conceito propõe pensar aspectos da Educação Histórica, especialmente os escritos de Peter Lee, e da História Digital, da aprendizagem colaborativa e cooperativa, no que alude respectivamente à matriz epistemológica e a metodológica aplicados ao ensino-aprendizagem em ambiente digital.

3. A REDE SOCIAL INSTAGRAM E OS TEMAS HISTÓRICOS

Tendo em vista o cenário a que se refere essa definição de Aprendizagem Histórica Digital, elegemos as redes sociais online como suporte para entender o ciberespaço como possibilidade de aprendizagem, pois segundo Recuero (2009) as redes sociais online são “ambientes onde as pessoas podem reunir-se publicamente através da mediação da tecnologia” (RECUERO, 2009, p. 3). Recuero (2009) vai classificar as redes sociais da Internet como uma nova forma de “espaço público mediado” numa apropriação do conceito utilizado por Boyd (2007) para nomear a mediação que proporciona o aparecimento de ambientes de lazer, onde regras sociais são ajustadas e permitem que os atores sociais se expressem.

Dentro dessa perspectiva, enfatiza ainda que o papel da Internet, enquanto mediação, permite que as informações sejam armazenadas, replicadas e procuradas e assim essas características fazem com que as redes sociais digitais ganhem status de grande importância pois “são essas redes que vão selecionar e repassar as informações que são relevantes para seus grupos sociais” (RECUERO, 2009, p.4).

A rede social online por nós escolhida foi o Instagram, nossa segunda opção pois durante boa parte de nossa pesquisa a opção inicial era o Facebook. Esta mudança se deu por dois motivos: o primeiro decorre da constatação da migração de boa parte de nossos alunos para esta rede em detrimento do uso contínuo do Facebook. Fazendo uso da linguagem mais corrente entre os jovens “o Facebook bugou”, ou seja, saiu de moda e não está tão empolgante quanto antes. É incrível perceber como as mudanças analisadas por teóricos e aqui citadas são reais. Num pequeno espaço de dois anos, a rede social online mais utilizada pelos jovens cede espaço

para outra em rápida ascensão, algo que foi bastante perceptível em nossas observações empíricas.

A segunda razão está diretamente ligada à primeira e parte de uma pesquisa realizada pela Social Media Trends 2018 que indica que o Instagram é a rede social online que mais cresceu em 2018 subindo de 63,3% de adesão para 80,2%, consolidando-se assim como a segunda maior rede social digital em preferência no Brasil.⁴ Segundo dados do próprio Instagram, com cerca de quinhentos milhões de usuários ao redor do mundo 7% desse total são contas de brasileiros. Na pesquisa realizada por nós na escola em que trabalhamos, na questão em que eles respondem sobre quais as redes sociais online mais usadas (poderiam escolher mais de uma) os dados coletados mostram que o Instagram figura entre as redes mais utilizadas pelos alunos com pouco mais de 66%, ao lado do Facebook com quase 80% e do Whatsapp com mais de 91%. Apesar disso, na pergunta sobre a preferência por uma única rede social o Whatsapp dispara na frente com aproximadamente 43%, seguido do Instagram com quase 40% e do Facebook com pouco mais de 24%.

Aproximadamente 55% dos estudantes acreditam que as redes sociais influenciam parcialmente na opinião das pessoas e quando perguntados sobre os principais motivos que utilizam as redes sociais (poderiam assinalar mais de uma alternativa) cerca de 72% afirmam que é para lazer e entretenimento, 71% para comunicação, 45% para fazer novas amizades e apenas pouco mais de 42% utilizam para estudar. Dentre os resultados obtidos com o uso das redes sociais apenas cerca de 16% disseram que houve melhora na aprendizagem e aproximadamente 60% já tiveram seu rendimento escolar comprometido por causa do constante acesso às redes.

Apesar disso, 49% acredita que tudo pode ser aproveitado nas redes sociais para melhora do desempenho escolar e de habilidades como leitura, argumentação, escrita, pesquisa etc. e 97% acreditam ser possível aprender História nas redes sociais. Pensando então como o Instagram possui potencial na aprendizagem da História, observamos, além dos seus recursos e características presentes em sua dinâmica, os conteúdos e temáticas sobre História presentes

⁴ Disponível em: <https://materiais.rockcontent.com/social-media-trends?utm_source=mktc&utm_medium=instagram&_hstc=125963474.9978307b4a97b058bc1cc8fc5e8dd12a.1539659110406.1539659110406.1539921047197.2&_hssc=125963474.1.1539921047197&_hsfp=3402089040> Acesso em: 19 out. 2018.

em seus perfis pois 73% dos estudantes curtem páginas com conteúdo de História nas redes em geral, mas no que se refere ao Instagram esse percentual cai para menos de 8%.

Sendo assim, em relação às páginas sobre História, uma rápida pesquisa no ícone de busca- a lupa- com a palavra-chave história fornece dados interessantes. Os resultados mostram que existem vários perfis relacionadas à História. Resolvemos considerar os perfis mais relevantes, ou seja, com mais seguidores e com frequência nas buscas. Os cinco mais relevantes por alcance de conteúdo e seguidores até setembro de 2018 são: História em Imagens com 675 mil seguidores, Aventuras na História com mais de 73 mil, As mina na História com quase 55 mil, História Liberta com pouco mais de 52 mil e História no Paint com aproximadamente 39 mil seguidores.

Existem ainda dezenas de páginas que a princípio não apareceram na pesquisa, geralmente páginas de professores com dicas para o ENEM ou mais páginas sobre curiosidades, fotografias, literatura ou temas invisibilizados. A página Historiocracia, por exemplo, que possui 118 mil seguidores e se define como “a história do mundo em imagens” não apareceu em nenhuma das pesquisas que fizemos. Também há várias outras que se referem ao ocultismo e teorias de conspiração. Entretanto, observando as dez que aparecem na pesquisa por ícone de perfil e as cinco com mais curtidas e seguidores podemos afirmar que a maioria dos perfis apresenta uma visão factual e com temáticas desconexas, trazendo postagens sem uma finalidade clara. Excetuando-se as páginas As Mina na História e História Liberta que possuem intenção explícita de militância, revisão historiográfica e conscientização política, as demais aparecem como simples páginas de curiosidades e entretenimento ou espaço de memória, conforme sintetizado em nossa dissertação no quadro abaixo com dados de novembro de 2018:

PÁGINA	PÚBLICO	CONTEÚDO PRINCIPAL
História em Imagens	693 mil	Compartilhamento de raras e diversificadas fotografias sobre temas gerais
Aventuras na História	76,1 mil	Publicações no estilo “neste dia” ou “nesta data” com imagens de fatos históricos legendadas, postadas na data do acontecimento
As Mina na História	59,3 mil	Resgate na História da memória e do protagonismo de mulheres que mudaram o mundo

História Liberta	52 mil	A partir de episódios recentes e que viraram notícia no Brasil, explora conceitos e categorias da História e questões voltadas para a cidadania
História no Paint Oficial	39 mil	Produção e compartilhamento de memes com temática histórica

FONTE: INSTAGRAM, nov. 2018.

Talvez seja essa a intenção das páginas. Quem sabe seus moderadores não tenham o objetivo de proporcionar a aprendizagem histórica e queiram apenas fornecer dados e diversão como outras dedicadas aos mais variados conteúdos. A falta de planejamento é visível na execução das postagens, com publicações aleatórias, o que demonstra a ausência de intencionalidade pedagógica e que corrobora com o que já falamos anteriormente que é o fato de se fazer uso do recurso digital não supõe que aprendizagem significativa seja possível. Entretanto, essas páginas seriam úteis para a Aprendizagem Histórica Digital? O que nossos estudantes procuram quando seguem tais perfis?

Não há problemas se elas estão constituídas assim. O problema reside no estudante que a segue e passe a considerar aquele conhecimento mais importante do que o outro que o professor direciona com finalidade pedagógica, ocorrendo o risco de “consumir uma história entretenimento” esquecendo-se da História-ciência.

Observamos que dessa forma as FanPages não funcionam como espaço de aprendizagem. O que fazer então para sanar essa lacuna? Poderiam nossos estudantes criar novas páginas em conjunto com os professores? Que tipo de material poderia auxiliar os professores na construção de espaços online com conteúdo histórico e intencionalidade pedagógica? Estariam assim os professores incentivando a Aprendizagem Histórica Digital? Acreditamos que sim e por isso em nossa pesquisa construímos um produto didático- um e-Book- para proporcionar aos professores um conhecimento geral dessa relação História-TDICs para além da mera inserção, mas considerando a criação de espaços dentro das redes sociais digitais utilizando-as com finalidade pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARCA, Isabel. Educação história: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel (Orgs.) *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v.21, n.2, p.105-124, jul/dez. 2015

_____. História Escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice (Org.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em mundo globalizado*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. 1.

FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju: Criação, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós" In: Moreira, Antônio Flávio e CANDAU Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.) *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*. Trad. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. Curitiba: Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

_____. Por que aprender História? *Educar em Revista*. Trad.: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MEIRIEU, P. *Aprender...Sim, mas como?* 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

NERI DE SOUZA, Francislê; BEZERRA, Anna Cecília. De la Enseñaza Activa al Aprendizaje Activo: El Rol de la Investigación em la Formación del Profesor del Futuro. *Revista de Investigación Universitária*, v. 2, p.11-22, 2013.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 28-51, 2015.

OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar. Ensino de História e formação da consciência crítica. In: MOLINA, Ana & FERREIRA, Carlos. *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CVR, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Dias. *O direito ao passado: Uma discussão necessária à formação do profissional de História*. Tese de Doutorado em História- Programa de pós-Graduação em História-Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE. Recife, 2003.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009. 191 p.

_____. *Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão*. Disponível: www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf; Acesso em 27 de novembro de 2017.

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

VEEN, Wim. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009. 141p.