

WEB 2.0 E O ENSINO DE HISTÓRIA: O FENÔMENO DAS REDES SOCIAIS E A SALA DE AULA. DESAFIOS E CONVERGÊNCIAS NO ENTENDIMENTO DOS FATOS HISTÓRICOS ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Naicon de Souza Brinco

Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História - UERJ

naiconro@hotmail.com

“Professor, se numa postagem, pegam o que alguém falou, e mudam a data, é *fake news*, não é?”

Esta fala de uma estudante de 12 anos, que frequenta o sexto ano do ensino fundamental em uma escola pública em Macaé, despertou minha atenção para como o *ciberespaço* e o tempo presente adentram a sala de aula, sem pedir licença.

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado intitulado “História do Tempo Presente e História Pública: Usos do *Youtube* no Ensino de História da Educação Básica”, orientado pela Professora Doutora Maria Aparecida da Silva Cabral, no programa ProfHistória – Mestrado Profissional de Ensino de História.

As questões a serem abordadas tem como referência o chão da sala de aula, em minha atuação profissional como docente da Rede Pública Municipal de Macaé/RJ. A fundamentação articula o instrumental teórico da pesquisa em Ensino de História, como *lugar de fronteira* entre a Educação e a História (Monteiro, 2011) . A temática foi pensada a partir do fenômeno observável da expansão do uso das redes sociais, com recorte no *youtube*, como fonte de informação entre os jovens da educação básica. O diálogo com a teoria visa à reflexão sobre método, a prática de ensino, objetivando fomentar a autonomia dos alunos na convivência com diferentes discursos acerca do passado nas redes sociais.

A sociedade onde atuam os jovens estudantes foi modificada pela web, resultando em uma nova esfera global pública: habitam neste novo espaço público autores de blogs, páginas, perfis, canais, ou seja, novos atores que fazem uso do passado

em seus discursos, num espaço onde todos podem falar e autoproclamar-se especialistas (Lucchesi, 2014). A tecnologia, portanto, estendeu os sentidos e transformou a cultura em nosso século (Marrach, 2009, p. 279). Fernandes (2019) reconhece que crianças e jovens trazem na atualidade novos comportamentos, porém defende que a mídia não é a única responsável por tais mudanças, mas faz parte de um contexto cultural em que há uma nova relação com o tempo e novas práticas sociais.

O *Youtube*, espaço de compartilhamento de vídeos, advento da expansão da esfera pública, é parte desta transformação cultural. A participação dos cidadãos neste espaço pode gerar engajamento cívico no envolvimento dos sujeitos nas mais diversas associações, desde *games* a culinária, promovendo a liberdade de expressão e a cultura participativa. No entanto, pode ter como resultante a distração dos cidadãos de questões da vida real, que deslumbrados pelas liberdades individuais, tornam-se apenas consumidores das informações que se avolumam cada vez mais rapidamente. Não participando dos debates que tem o potencial de transformar as instituições sociais (Jenkis, 2006, p. 374).

A utilização do *youtube* como fonte de informação tem chamado atenção devido ao número expressivo de acessos, visualizações e usuários. Segundo dados divulgados pelo próprio site (<<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>>), em 2018 houveram 1.9 bilhões de acessos mensais. Os vídeos nele hospedados podem ser compartilhados em diversas redes sociais, como *whatsapp*, *facebook* e *twitter* expandindo ainda mais o alcance. Em seus computadores e/ou celulares, os jovens podem verificar, questionar e provocar, trazendo para o espaço escolar narrativas do passado, por vezes não legitimadas pela historiografia. Neste ínterim “a tecnologia trouxe mudanças nos modos de circulação e produção do saber” (Fernandes, 2019). No *ciberespaço* os discentes estão tendo acesso a um grande volume de informações, que convergem diferentes mídias (textos, imagens, músicas e símbolos) em grande velocidade.

Por isso planejamos em continuidade a pesquisa, realizar um estudo de caso com duas classes do sexto ano do ensino fundamental. O levantamento de dados sobre

utilização - em número e formas de uso - do youtube pelos estudantes objetiva analisar de que modo o fenômeno dessa rede social, impacta os processos formativos nas aulas de História no âmbito da educação básica.

O espaço escolar tem sua relevância na construção de “um sentido de realidade para a maioria das pessoas a partir do que elas mesmas experimentam” (Kallás, 2017, p. 152). Neste contexto, o ensino de História tem o potencial de contribuir na compreensão de mundo dos estudantes, em seus projetos de vida, na formação da identidade e compreensão do contexto histórico a qual fazem parte (Pereira & Seffner, 2008). Onde o estudante atua na vida escolar a partir de seus próprios saberes e referências culturais:

Há, portanto, uma ruptura epistemológica: do conhecimento sobre a “criança fracassada”, o “professor incompetente”, as “famílias desestruturadas” para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções.

(Angelucci, 2004, p. 61)

Atuando como disciplina formativa e não apenas informativa. Deslocando a cidadania do modelo de cidadão moderno branco da classe média urbana ou das elites do estado para as culturas juvenis, dentro da conjuntura histórica onde nasceram e vivem os estudantes (Seffner, 2011).

O tema e o problema apresentado por este trabalho perpassam pelos conceitos de “Temporalidade” e “História do Tempo Presente” conforme defendido Monteiro (2015, p.168), a centralidade “da questão da temporalidade e, mais especificamente, a questão do tempo presente no ensino da disciplina escolar História”. Trazemos o diálogo com o conceito de “Histórica Pública” na reflexão sobre as representações do passado que os estudantes possam oferecer para sala de aula, como recorte deste estudo, provenientes do *youtube* como fonte de informação.

O acesso ao grande volume de informações - que convergem diferentes mídias: textos, imagens, músicas e símbolos - mediada pela web privilegia a noção temporal de simultaneidade, em detrimento do sentido de permanência (Miranda, 2012). Poderiam

desenvolver a criticidade ante narrativas com as quais se deparam no *ciberespaço* sem construírem noções temporais que vão além do presente vivido?

Para Piaget (2002, *apud* Monteiro 2017, p. 33), “a noção de tempo não é natural, ou inata na criança, mas sim construída ao longo do desenvolvimento.” Norbert Elias (1998) trabalha sob a hipótese de que o conhecimento do tempo, não pode ser percebido de forma independente dos seres e acontecimentos, sendo resultado de um processo de aprendizagem. As relações de sucessão, simultaneidade e duração também se apoiam e são construídas de forma progressiva (Monteiro, 2017). Constitui-se, portanto, uma construção progressiva de assimilações e acomodações.

No entanto o trabalho com “as noções de ordem, sucessão, duração e simultaneidade e de quantificação do tempo não é suficiente para assegurar que o adolescente domine mais tarde o conceito de tempo histórico” (Scaldeferri, 2008, p. 55). É necessário, por parte do indivíduo, ultrapassar o tempo subjetivo, e dominar um tempo contínuo, objetivo, pois a noção de tempo serve de orientação no universo social e seus marcadores têm a função de comunicar à disposição que cada um está ocupando no vasto fluxo do devir (Monteiro, 2017).

Hartog (2013) ao desenvolver a hipótese dos regimes de historicidade, formas com as quais os sujeitos se relacionam com o tempo, aponta o presentismo como uma marca da atualidade. Tal regime de historicidade resulta em “um horizonte aberto ou fechado: aberto para cada vez mais aceleração e mobilidade, fechado para uma sobrevivência diária e um presente estagnante” (Hartog, 2013, p. 15). O presente se expande sobre o horizonte de expectativas, pois as durações dilatam-se com aumento da velocidade. O tempo qualitativo se forma, então, a partir do conteúdo dos acontecimentos, ou seja, das ações ou movimentos (Piaget, 2002, p. 447). Hartog (2013, p.15) cita que “em um mundo dominado pelo presentismo, o historiador tem um lugar ao lado daqueles que Charles Péguy chamava de ‘sentinela do tempo’; mais do que nunca.”. Seriam então os professores de história os arautos?

O tempo relaciona-se com o discurso, na medida em que autores de vídeos compartilhados no *youtube* exprimem suas visões sobre o passado para abordar questões do presente (Hobsbawm, 1998, p. 47). A própria História, produção historiográfica

acadêmica, é um discurso acessível pela ordenação da linguagem, que possui como objeto de estudo o passado, construído utilizando critérios rigorosos em sua metodologia. Disputa espaço com o discurso historiográfico outras representações do passado (Pereira & Seffner, 2008, p. 117) que estão a incorporar o passado ao presente, com a intencionalidade de defender uma ideia acerca de futuro (Koselleck, 2012. p. 330).

O Ensino de História tem a proposta de, junto aos estudantes estabelecer diferenças entre o discurso historiográfico e os diversos discursos encontrados no espaço público, que tencionam recriar o passado (Pereira & Seffner, 2008, p. 119). O Ensino de História está relacionado, portanto, aos usos e representações do passado que os alunos levam para sala de aula, as ressignificações que a produção historiográfica ganha no espaço público e a divulgação histórica feita pela academia ao grande público não especializado.

No debate acerca da História Pública utilizaremos de forma complementar e não antagônica a perspectiva de três autores desta área de pesquisa: (i) Kallás (2017) defende que a História Pública consiste na veiculação de uma interpretação histórica para um público fora da academia, na qual a historiografia passa por reconstrução e adaptação, não seguindo critérios de imparcialidade, mas atendendo a interesses individuais ou coletivos em respostas a demandas sociais e/ou políticas. A utilização política da historiografia põe a História não como um passado distante, mas parte do espaço de experiência do presente. (ii) Liddington (2011) define a História Pública como apresentação popular do passado para um público plural, através de museus, filmes e patrimônios. Articula a História Pública a como adquirimos nosso senso de passado por meio do modo que são a nós apresentados. (iii) Frisch (2016) defende que para a História Pública é indispensável o diálogo sobre o significado e o lugar da História no presente. Sem hierarquização ou homogeneização, pois as fontes e bases de autoridade têm diferentes reivindicações, que podem ser comparadas, avaliadas e relacionadas. Afasta os paradigmas que tratam o relato como mera fonte de dados para validação ou voz do povo acerca do passado.

Ao expandirmos a conceituação para além da divulgação histórica realizada pela academia, reconhecendo a necessidade da mobilização pública do conhecimento historiográfico em diálogo com outras representações de passado questionando o lugar da História no tempo presente, aproximamos a História Pública e o Ensino de História.

Percebo em minha prática que para os jovens discentes o *ciberespaço* ocupa um lugar de destaque como fonte de informação. Este espaço virtual hospeda uma diversidade de narrativas, informações e representações de passado. Os lugares de aprender pode ser qualquer um, bastando uma ferramenta tecnológica de acesso, como o celular, as imagens dessas mídias não são uma complementação do texto escrito, mas um outro texto que têm forte presença na formação dos jovens na atualidade (Fernandes, 2019). O professor ante a complexidade escolar não conseguiria antecipar cada questionamento, vídeo ou meme aos quais os alunos têm acesso, por vezes citados em sala de aula ou em pesquisas escolares. No entanto, ao promover a crítica e autonomia dos sujeitos, a partir do próprio *ciberespaço*, objetiva que estes questionem a formação de diferentes discursos. As quais interesses atendem ao usar o passado, sejam individuais, coletivos, políticos, etc..

Ao nos depararmos, portanto, com as representações do passado que os estudantes trazem de seu espaço de experiência, silencia-los poderia engendrar uma relação de coerção no processo de aprendizagem, minando a possibilidade de autonomia intelectual, moral e afetiva dos estudantes (Taille *et al.*, 1992, p. 113). No entanto, é relevante o cuidado na legitimação de narrativas. Paulo Freire nos auxilia nesta delicada questão, entre o silenciamento e a legitimação, na atuação do professor em sala de aula:

“A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo”.

(Freire, 1996, p. 46)

O tratamento dado por nós professores aos questionamentos, por vezes certezas que os alunos possuam, pode ir além do cumprimento do conteúdo curricular. Baseado em nosso compromisso ético e metodológico, visa auxiliar a desenvolver a crítica e a construção de argumentos consistentes sobre a crítica ao lançar o olhar para a atuação do sujeito na sociedade (Caimi, 2012, p. 81).

Ancorarmos a aprendizagem histórica na teoria da História do Tempo Presente, sob uma concepção democrática e cidadã e protagonizamos o estudo do acontecimento, pois a escola é parte de uma sociedade onde a vida política e os fatos se sucedem (Amézola, 2007, p. 152). São com os acontecimentos que pretendemos contribuir na construção de sentido no Ensino da História escolar, com o entendimento de significado e orientação na produção conhecimento consistente (Monteiro, 2015, p. 117).

Segundo Ferreira (2000) a História, durante o século XX, tornou-se, uma História sem historiadores, ao afastar-se do contemporâneo. Valorizou o estudo das estruturas e processos de longa duração, renegando os processos de análise do indivíduo, dos aspectos culturais e políticos. Afastou a subjetividade na defesa do distanciamento do sujeito x objeto. Desvalorizou o testemunho, na alegação que estes não poderiam representar uma época ou um grupo, por se tratar de uma visão particular. No entanto, na última década do século XX a historiografia resgata a relevância do indivíduo e suas experiências. Rompe com a visão determinista que eliminava a liberdade dos sujeitos, pondo em evidência a construção da identidade. Valoriza o diálogo entre a memória e a História. A aproximação com a contemporaneidade traz os agentes de volta a historiografia.

O Tempo Presente é, portanto, uma contínua presença e uma necessidade do discurso historiográfico (Silva, 2017, p. 101). Mantém estreita relação com a memória coletiva, com o sentido e com o currículo construído pelos diversos saberes e referências culturais do professor e alunos, em relação à produção científica circulante (Amézola, 2007, p. 147). Nota-se então a aproximação entre o Tempo Presente e a História Pública.

Referenciarmos a prática como professores de História com a teoria da História do Tempo Presente planeja como resultante o desenvolvimento da competência de diferenciação entre a memória e a História, na reconstrução, por parte dos discentes, do próprio passado subjetivo e do local em que vivem. Esse diálogo proposto entre o Ensino de História com a teoria desenvolvida na História do Tempo Presente fornece a nós professores instrumentos para aprendizagem histórica de forma na qual os estudantes não confundam a História com a memória ou sacralizem fontes orais, mas reconheçam a relevância do testemunho e das experiências individuais (Dosse, 2012, p. 15,16).

No processo de aprendizagem que resulte na autonomia dos estudantes a lerem relatos e representações do passado que também circulam no *ciberespaço* (Pereira; Seffner, 2008, p. 128), propomos que o conteúdo curricular no 6º ano do ensino fundamental Antiguidade Clássica, seja abordado a partir de movimentos sociais da atualidade, pois a História do Tempo Presente está na intersecção do presente e da longa duração, tornando possível formular questões junto aos estudantes sobre como o presente é construído no tempo (Dosse, 2012, p. 119).

O tratamento conceitual de movimento social, a qual se baseia este estudo, se dá a partir da América Latina, definindo-se através da luta de um ator social contra um adversário pelo controle dos principais recursos de uma sociedade ou pela direção do processo histórico. Combina um princípio de identidade, um de totalidade e um de oposição, podendo comportar um ou todos estes elementos. A luta pela defesa da terra constitui-se, portanto, movimento social', independente de seu êxito, ao opor camponeses e latifundiários e põe em causa a orientação política do país (Touraine 1989, 2006).

É, portanto, na dimensão do agir “que o pensamento da História” vai cruzar suas perspectivas (Ricoeur, 2010, p. 353). O Ensino de História almeja formar sujeitos capazes de historicizar a própria vida, promover rupturas, formar opiniões e soluções políticas para a o espaço-tempo a qual se encontram inserido (Pereira & Seffner, 2008, p. 120). Pois a sociedade em que atuamos:

“nos ensinou que nem os direitos sociais, nem os direitos a diferença novamente reconhecidos mereceriam novamente o nome de direitos sem a realização simultânea de um Estado de direito em que os indivíduos e as coletividades não estatais sejam os sujeitos últimos dos direitos.”

(Ricoeur, 2010, p. 368)

O Tempo Presente, a História Pública e o Ensino de História estão, portanto, entrelaçados pela Temporalidade.

Proposição de Atividade com Alunos do 6º ano do ensino fundamental.

O Tempo e o Direito a Terra: Os estudantes farão uma linha do tempo digital temática, sobre as lutas sociais pelo direito à terra na Antiguidade Romana e no Tempo Presente no Brasil. As relações de distribuição de terra serão tratadas como acontecimento. Partindo das questões do presente, da reforma agrária, a linha será construída marcando nas datas as relações baseadas na posse da Terra. Esta sequência didática será realizada no quarto bimestre, onde os alunos já terão discutido uso de fontes, conceitos temporais de duração, sucessão e simultaneidade e as relações da propriedade da terra em sua formação na Antiguidade Clássica.

Proposta de Sequência Didática:

1º: Divisão dos estudantes em dois grupos. O grupo um utilizará o conhecimento já desenvolvido na operação do tempo e construção de narrativas para formar uma linha do tempo com acontecimentos da Antiguidade Clássica Romana ligada as lutas sociais que objetivavam a Reforma Agrária. O grupo dois utilizará o método desenvolvido na operação do tempo e fontes para formar uma linha do tempo com acontecimentos da atuação do Movimento dos Sem Terra em Macaé, no acampamento Edson Nogueira. Não há pretensão de um debate aprofundado sobre o tema da reforma agrária, em toda sua complexidade visto o ano de escolaridade e idade dos estudantes, mas a assimilação do conceito e identificação em espaços e tempos diversos.

2º: Os grupos deverão fazer o recorte temporal, ou seja, o período que se desenrolou o processo pesquisado e as datas que utilizarão junto aos acontecimentos. A pesquisa deverá ser realizada no livro didático, onde irão localizar o tema proposto. Caso os estudantes desejem, poderão pesquisar em sites da internet.

3º: Utilização o vídeo “Unidade Pedagógica de Agroecologia, Acampamento Edson Nogueira (RJ)” hospedado no *youtube* no link <<https://www.youtube.com/watch?v=HiTJHAECnac>>. O vídeo será abordado como um discurso construído acerca do acampamento Edson Nogueira, ao levantarmos questões sobre objetivo de quem o produziu e qual mensagem deseja transmitir.

4º: Visitação a Unidade Pedagógica de Agroecologia no acampamento Edson Nogueira junto com professora de Ciências, a qual será convidada a abordar questões ambientais e a forma de produção do acampamento do Movimento dos Sem Terra.

5º: Em uma roda de conversa, os estudantes apresentarão seu trabalho para o outro grupo. Deverão encontrar semelhanças e diferenças nas relações, lutas e uso da terra na Antiguidade Romana e no Brasil no Tempo Presente, cada qual no recorte temporal selecionado. Os alunos serão orientados a formular analogias entre o controle do espaço e da produção de alimentos nas duas temporalidades.

6º: Os estudantes realizarão pesquisa iconográfica na sala de informática e/ou em casa, buscando encontrar imagens que representam o trabalho com a terra e/ou relações de poder. A imagem deve possuir os seguintes dados: tipo de imagem, autoria, data de produção, tipo de fonte, local de guarda e/ou endereço de hospedagem no *ciberespaço*. Os elementos da imagem deverão ser descritos em texto.

7º: Os estudantes, em uma nova roda de conversa, serão instigados a identificar semelhanças, diferenças, rupturas e continuidades entre a sociedade a qual fazem parte e a sociedade pesquisada. As imagens selecionadas pelos estudantes serão apresentadas por cada grupo, com as informações.

8º: Na sala de informática será formulada uma linha do tempo digital utilizando o programa *powerpoint* com a extensão *officetimeline*. Serão inseridas as informações coletadas, as imagens pesquisadas pelos estudantes com as referências solicitadas.

9º: Cada grupo gravará um áudio com o texto produzido na pesquisa e as observações feitas pelos colegas e professor.

10º: Os estudantes ouvirão todos os áudios poderão fazer perguntas e sugerir mudanças.

11º: Na sala de vídeo ou informática, com a utilização do *datashow* a linha do tempo com as imagens e os áudios serão sobrepostos com o auxílio do programa *windows movie maker*. Este trabalho será realizado com sugestões, adaptações e mudanças sugeridas pelos estudantes.

12º: O vídeo será postado no *youtube*.

Referências Bibliográficas

AMÉZOLA, Gonzalo de. É possível e necessário ensinar história do tempo presente na escola? Algumas reflexões sobre o caso argentino. In: PORTO, Gilson. (Org.). **História do tempo presente**. Bauru: EDUSC, 2007, p. 141-157.

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa; DE OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, v. 44, n. 30, 2012.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de "digital" em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 165 - 185, mai./ago., 2014.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta Moraes. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34 - 2013.

DOSSE, François. História Do Tempo Presente E Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Marieta de M. História do Tempo Presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis (RJ), v.94, n.3, p.111-124, maio-jun. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-70.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem Do Discurso**. Ed: Loyola, 3º ed., São Paulo, 1996.

GABRIEL, Carmem Teresa. Que Passados E Futuros Circulam Nas Escolas De Nosso Presente? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 215-240.

GIACOMONI, Marcello Paniz. O Professor Que Cativa: Entre A Narrativa Da História E O Cuidado De Si. **Revista OPSIS**, Catalão, v.15, n. 1, p. 179-196, 2015.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **Não Basta A História De Identidade**. In: _____. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JENKYS, Henry. **Cultura De Convergência**. Trad. Susana Alexandria. – 2º ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KALLÁS, Ana Lima. Usos Públicos Da História: Origens Do Debate E Desdobramentos No Ensino De História. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 12, p. 130-157 – 2017.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo et. al. (Org.). **Introdução à história pública**. Letra e Voz: São Paulo, 2011.

LUCCHESI, Anita. **A história sem fio: questões para o historiador da Era Google**. Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio, 2012.

LUCCHESI, Anita. Histórias no *ciberespaço*: viagens sem mapas, sem referências e sem parapeiros no território incógnito da Web. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 06, 2014.

MARRACH, Sônia. **Outras histórias da educação: Do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)**. São Paulo: UNESP, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES et al. (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição À Semântica Dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha e SOHIET, Rachel. **Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Faperj; Casa da Palavra, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em revista**, Curitiba, n.58, p.165-182, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42380>. Acessado em 10/05/2019

MONTEIRO, Ana Maria F. Da C.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Tempo e diferenças: um diálogo possível entre Elias, Piaget e Bergson. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 31-39, 2017.

PIAGET, Jean. **A Noção do Tempo na Criança**. 2ª ed. Record: Rio de Janeiro, RJ, 2002.

PUHL, Paula Regina; ARAÚJO, William Fernandes. Youtube como espaço de construção da memória em rede: possibilidades e desafios. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**. V. 19, n. 13, p. 705-722, set/dez. 2012.

RICOEUR, Paul. Para Uma Hermenêutica da Consciência Histórica. In: **Tempo e Narrativa: O Tempo Narrado**, p. 352-408. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 2010

SEFFNER, Fernando. Comparar a Aula de História com Ela Mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

TOURAINÉ, Alain. **Palavra e Sangue**. Trad. Iraci D. Poleti. Campinas, SP: Travessa Cultural, 1989.

_____. Na Fronteira Dos Movimentos Sociais. **Sociedade & Estado**, Brasília, V. 21, N.1, P. 17-28, Jan./Abr. 2006.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de Tempo e Ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, vol. 14, p. 53-99, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. **Revista Ibero-Americana De Educação**, nº 48, 2008, p. 35-51. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/688>. Acessado no dia 24/04/2019

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

Youtube em Números. Disponível em: < <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>> . Acessado no dia 10/04/2019