

Universidade Federal do Pará
Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão
Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior
Mestrado Profissional em Ensino

MATHEUS MIRANDA DOS SANTOS

DESMITIFAKE!

FAKE NEWS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA



!





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

MATHEUS MIRANDA DOS SANTOS

DESMITIFAKE!
FAKE NEWS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA

BELÉM
2024

MATHEUS MIRANDA DOS SANTOS

DESMITIFAKE!
FAKE NEWS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais - CIPPE.
Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues.

BELÉM
2024

MATHEUS MIRANDA DOS SANTOS

DESMITIFAKE!
FAKE NEWS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais - CIPPE. Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues.

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado

DATA: 19 / 03 / 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RONALDO DE OLIVEIRA RODRIGUES
Data: 07/05/2024 17:06:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. RONALDO DE OLIVEIRA RODRIGUES
Orientador – PPGCIMES/UFPA.

Documento assinado digitalmente
 ADILSON JUNIOR ISHIHARA BRITO
Data: 07/05/2024 18:07:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. ADILSON JUNIOR ISHIHARA BRITO
Examinador externo – PROFHISTORIA/UFPA.

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA CHOCRON MIRANDA
Data: 08/05/2024 17:37:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a FERNANDA CHOCRON MIRANDA
Examinadora interna – PPGCIMES/UFPA.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo autor**

M672d Santos, Matheus Miranda dos.
DesmitiFake! *Fake news* como recurso didático na formação de
professores de História / Matheus Miranda dos Santos. — 2024.
191 f. + 1 Sequência didática (4 f. : color).

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2024.

Acompanhado do arquivo: "Site DesmitiFake!".

1. Ensino de História. 2. Formação de professores. 3. *Fake news*. 4. Práticas
ativas. 5. Metodologias inovadoras.

I. Título. II. Título: DesmitiFake!.

CDD 371.102

A minha avó, dona Maria Lúcia, que nunca mediu esforços para que seus descendentes crescessem por meio dos estudos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a minha mãe, Angélica, e ao meu pai, Oberdan, que sempre sacrificaram-se para que eu pudesse dedicar atenção e empenho aos estudos, estimulando-me alcançar oportunidades que infelizmente não foram possíveis a eles. Do mesmo modo, agradeço a minha família, em especial a minha irmã caçula, Sophia, por me acompanhar nesse árduo percurso e sempre fomentar meu crescimento profissional e pessoal.

Ademais, registro meus infundáveis votos de gratidão e admiração ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues, que acreditou nas potencialidades do projeto “DesmitiFake!” e conduziu toda pesquisa com grande dedicação e profissionalismo exemplar.

Estendo meus agradecimentos ao Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito e a Prof.^a Dr.^a Marianne Kogut Eliasquevici, que na qualidade de banca avaliadora dedicaram tempo e esforços para indicar frutuosas contribuições que enriqueceram a versão final deste estudo.

Nessa direção, ressalto minha eterna gratidão a Prof.^a Dr.^a Fernanda Chocron e a Prof.^a Dr.^a Suzana Lopes, docentes que estimularam a ressignificação de minhas vivências da graduação e me levaram a compreender o verdadeiro significado de “esperançar” (Freire, 1997). Assim como agradeço a todos(as) docentes do PPGCIMES que promoveram aprendizados inovadores e significativos ao longo de minha trajetória.

Indispensavelmente, manifesto minha estima, admiração e gratidão ao Prof. Me. Rafael Elias, que na qualidade de docente da faculdade de História da UFPA acompanhou o desenvolvimento do “DesmitiFake!” e oportunizou sua aplicação, sem a qual não desenvolveria a robustez técnica alcançada após os processos de testagem e validação.

Por fim, sublinho meus votos de eterna gratidão aos colegas discentes do PPGCIMES, que em pouquíssimo tempo conformaram uma verdadeira comunidade de aprendizado (Hooks, 2017) ao longo dos nossos frutíferos encontros. Em especial, a minha artista favorita, Professora Jordana Barbosa, que colaborou de maneira inestimável para construção deste trabalho.

Obrigado PPGCIMES/UFPA, você foi meu *multiverso* predileto!

O que está em jogo não é se a ciência produz a verdade última, ou se é a dona da verdade, se é que estas expressões querem dizer alguma coisa. O que está em jogo é como e quem sabe lidar com evidências (no seu estabelecimento, compreensão, crítica etc.) (Perine-Santos, 2022, p. 10).

RESUMO

A presente dissertação foi conformada no âmbito da linha de pesquisa Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE), do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem por objetivo desenvolver e implementar, por meio de metodologias e práticas ativas, uma sequência didática que utilize *fake news* como recursos didáticos na formação de professores de História. Almejando alcançar tal objetivo, foi realizada a prototipação do produto educacional na forma de sequência didática intitulada “DesmitiFake!”, disposta em dois encontros voltados para o público do curso de graduação de Licenciatura em História. Posteriormente, o aludido produto educacional foi testado e validado com a participação de discentes do curso de Licenciatura em História da Faculdade de História da UFPA, demonstrando resultados promissores quanto ao envolvimento, engajamento e aprendizado dos discentes na elaboração de estratégias educacionais que potencializem as capacidades críticas e problematizadoras a partir da utilização das *fake news* como recurso didático. Em seguida, foi elaborado um site destinado a hospedar todos os materiais criados para implementação da sequência didática, vislumbrando oportunizar, criar e ocupar os espaços disponibilizados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em prol de promover a disseminação de instrumentos que possibilitem subsidiar o processo de enfrentamento as *fake news* e permitam a aproximação do público-alvo com as potencialidades facultadas pelas TDICs. Desse modo, os resultados da pesquisa indicam artifícios teóricos e metodológicos viáveis para o enfrentamento as *fake news*, por meio de metodologias e práticas ativas voltadas para discentes do curso de Licenciatura em História.

Palavras-chave: ensino de história; formação de professores; *fake news*; práticas ativas; metodologias inovadoras.

ABSTRACT

This dissertation was created within the scope of the Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE) research line of the Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), of the do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), at the Universidade Federal do Pará (UFPA). Its aim is to develop and implement, using active methodologies and practices, a didactic sequence that uses fake news as didactic resources in the training of history teachers. To achieve this goal, the educational product was prototyped in the form of a didactic sequence entitled "DesmitiFake!", which was presented in two meetings aimed at the History undergraduate course audience. Subsequently, this educational product was tested and validated with the participation of students on the History degree course at UFPA's Faculty of History, showing promising results in terms of student involvement, engagement and learning in the development of educational strategies that enhance critical and problem-solving skills using fake news as a didactic resource. Next, a website was designed to host all the materials created to implement the didactic sequence, with the aim of providing opportunities, creating and occupying the spaces made available by Digital Information and Communication Technologies (DICTs), in order to promote the dissemination of tools that can support the process of confronting fake news and bring the target audience closer to the potential provided by DICTs. In this way, the results of the research indicate viable theoretical and methodological tools for tackling fake news, through active methodologies and practices aimed at History undergraduate students.

Keywords: history teacher training; fake news; history teaching; active practices; innovative methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração relacionando as abordagens incorporadas ao percurso metodológico da pesquisa.	22
Figura 2 – Ilustração adaptada representando a dinâmica relacional das fake news presente na apresentação do produto educacional DesmitiFake!	34
Figura 3 - Gráfico relacionando a confiança de notícias ao longo do tempo no Brasil (2015-2023).....	36
Figura 4 - Post da página do Facebook Guarujá Alerta informando sobre os boatos de supostos sequestros de crianças em 25/04/2014.....	37
Figura 5 - Post do dia 28/04/2014 da página Guarujá Alerta.	38
Figura 6 - Captura de tela demonstrando a circulação da fake news sobre o Art. 142 da Constituição Federal.	41
Figura 7 - Patrimônio que faz referência à Justiça vandalizado durante o 08/01/2023.....	43
Figura 8 - Percepção dos estudantes sobre a pandemia apresentada no "Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021".....	82
Figura 9 - Logomarca do produto educacional "DesmitiFake!"	91
Figura 10 - Aplicação reduzida da logomarca.....	92
Figura 11 - Apresentação do procedimento "5 passos para DesmitiFake!".	95
Figura 12 - Ilustração elaborada para projeção do jogo sério “Cui Bono?” no site de hospedagem dos materiais da sequência didática.....	97
Figura 13 - Registro do momento de aplicação do jogo sério "Nomadismo Conceitual".....	99
Figura 14 – Captura de tela do armazenamento na nuvem dos recursos disponibilizados aos discentes.	109
Figura 15 - Registro do momento do momento expositivo dialogado sobre os conceitos basilares do estudo.....	115
Figura 16 - Registro da aplicação do jogo sério "Cui Bono?".....	117
Figura 17 - Registro do momento de apresentação da equipe 06.....	120
Figura 18 - Registro do momento de testagem do jogo sério "Nomadismo Conceitual".....	121
Figura 19 - Questionário de Validação do Produto Educacional "DesmitiFake!" entregue aos discentes antes da dinâmica do jogo sério "Nomadismo Conceitual".....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados apresentados no documento “Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021” para discentes concluintes de cursos de licenciatura.	80
Quadro 2 - Descrição resumida do produto educacional "DesmitiFake!".....	89
Quadro 3 - Dados compilados obtidos a partir do Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios.	110
Quadro 4 - Relação das equipes formadas.....	113
Quadro 5 - Divisão dos temas de cada equipe e sugestões para o desenvolvimento da atividade a ser apresentada no segundo encontro.....	117
Quadro 6 - Dados compilados obtidos a partir do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!”.	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	12
1. PERCURSO METODOLÓGICO:	19
2. FAKE NEWS: UMA HISTÓRICA DINÂMICA SOCIAL	22
2.1 Negacionismo, revisionismos e o avanço das Fake News na atualidade:	27
2.2 Entre teoria, vivências e prática: meios para o enfrentamento das fake news a partir do Ensino de História	44
3. METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:	60
3.1 Sequência Didática e a adequação de metodologias ativas: possibilidades de mediação no processo de ensino-aprendizagem de História:	64
3.1.1 Aprendizagem baseada em projetos (ABP):.....	69
3.1.2 Sala de aula invertida.....	72
3.1.3 Jogos sérios:.....	74
3.2 Discentes do curso de História Licenciatura: um retrato a partir de dados estatísticos e experiências ao longo do Estágio Supervisionado	77
4. DESMITIFAKE! FAKE NEWS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:	89
4.1 Apresentação do produto educacional “DesmitiFake!”:	91
4.2 Processo de aplicação (testagem) do produto educacional “DesmitiFake!”:	107
4.2.1 Validação do produto educacional “DesmitiFake!”:	123
4.2.2 Resultados obtidos após aplicação (testagem) e validação do produto educacional “DesmitiFake!”:.....	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	134
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO REALIZADO NA PLATAFORMA GOOGLE ACADÊMICO COM O USO DAS PALAVRAS-CHAVE “ENSINO DE HISTÓRIA” E “FAKE NEWS”, EM 28/07/2022.	152
APÊNDICE B – QUADRO RESUMO DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DE PCC V	156
APÊNDICE C - PLANEJAMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PRODUTO EDUCACIONAL “DESMITIFAKE!”	164

APÊNDICE D – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA REGISTRO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	180
APÊNDICE E - MODELO DE PARECER PARA AS EQUIPES APÓS ATIVIDADE DE ELABORAÇÃO DE AULA COM <i>FAKE NEWS</i> COMO RECURSO DIDÁTICO.....	183
APÊNDICE F - MODELO DE PLANO DE AULA A SER ENCAMINHADO AOS DISCENTES	185
APÊNDICE G – MODELO DE QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “DESMITIFAKE!”	189

INTRODUÇÃO

Na conjuntura global atual, estimativas indicam que cerca de 86% das pessoas já acreditaram em ao menos uma notícia que, posteriormente, foi identificada como falsa (Cigi, 2019). Não obstante, cerca de 64% da população brasileira recebe, ao menos uma vez por semana, notícias por meio de redes sociais. Por outro lado, estatísticas revelam que a confiança na mídia diminuiu substancialmente nos últimos anos, pois, somente 27% das pessoas evitavam ler notícias advindas das mídias, em 2017. Em 2022, esse número alcançou o índice de 54% (Carro, 2022).

Pesquisa mais recente indica que menos da metade dos brasileiros confiam nas notícias em geral (cerca de 43%). Por outro lado, mais da metade (cerca de 57%) dos entrevistados afirmaram receber e/ou enviar notícias por meio das redes sociais (Carro, 2023). Tais índices revelam alarmantes tendências e convergem para desestabilizações políticas, sociais e econômicas notadas nos últimos anos no cenário nacional e internacional.

A confiabilidade junto à mídia, a tolerância cultural, o respeito aos princípios democráticos e outros aspectos sociais têm sido cada vez mais ameaçados com a disseminação de notícias falsas (Leal, 2021; Perini-Santos, 2022). Nessa direção, a relevância social do presente estudo reside em somar esforços ao árduo processo de enfrentamento as *fake news*, promovendo reinterpretações e problematizações a partir da ciência histórica sobre notícias com bases não verossímeis.

Ademais, no que concerne à relevância acadêmica deste estudo, compreendemos¹ que propor novas abordagens para formação de professores no âmbito acadêmico é uma das alternativas viáveis para alcançar a resolução de questões educacionais que demandam abordagens holísticas e complexas das mais diversas áreas do Ensino.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (Nóvoa, 1992, p. 17, grifos nossos).

¹ Convém destacar que a construção desta pesquisa ocorreu colaborativamente em inúmeros momentos. Especialmente a partir de contribuições do corpo docente, da comissão de avaliação, colegas também discentes do PPGCIMES e outros tantos agentes que envolveram-se direta ou indiretamente para consolidação deste estudo. Portanto, será utilizado a designação da terceira pessoa do plural ao longo deste trabalho, buscando contemplar tais contribuições e referenciar minha permanente gratidão aos envolvidos.

Convém frisar, desde já, que aos debruçarmo-nos sobre o fenômeno das *fake news* inúmeros desafios emergem, especialmente pelo fato de que “[...] para estudá-lo não há como desconsiderar as conjunturas tecnológicas, políticas e sociais de todo o processo” (Dourado, 2020, p. 123). Nesse perspectiva, faz-se necessário realizar uma breve contextualização acerca da *fake news* e os termos que historicamente adornam sua análise.

De início, é válido destacar que as *fake news* não são fenômenos exclusivos da contemporaneidade. A disseminação de informações não verossímeis propagadas com os mais diversos intuitos e pelos mais variados canais de comunicação remonta desde a antiguidade e perpassa por todos os períodos históricos, em diferentes circunstâncias e sociedades (Bloch, 1998; Dalton, 2017; Dourado, 2020; Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022; Reisdorfer, 2019).

Nessa senda, um ponto de partida relevante para contextualização dos termos basilares para a presente pesquisa é o período que remete a segunda metade do Séc. XIX. Nesse período, países pioneiros no processo de industrialização, tais como EUA e Inglaterra, experienciaram transformações substanciais em sua forma de lidar com os conteúdos veiculados pela imprensa jornalística. Com o alvorecer do Séc. XX, os simples “rumores” veiculado como “notícia” em tabloides davam espaço para trabalhos jornalísticos dotados de narrativas que buscavam descrever objetivamente os fatos (Dourado, 2020; Leal, 2021).

A partir da I Guerra Mundial, ao tempo em que a propaganda política virou tática de combate, o jornalismo passou a se profissionalizar tendo como mote o princípio da objetividade. Apesar desse contrapeso, ao longo do século XX, os principais conflitos armados foram moldados por propaganda política (Dourado, 2020, p. 22).

A estratégia adotada pelos inúmeros grupos envolvidos nos conflitos bélicos da primeira metade do Séc. XX foi investir no controle da opinião pública por meio de propagandas políticas que exaltassem os símbolos nacionais ufanistas, em prol da unidade nacional contra os inimigos declarados das nações (Bloch, 1998; Dourado, 2020).

Naturalmente, esse processo culminou na produção e propagação de narrativas de ataque aos oponentes, grupos adversários e/ou minorias, pautados em discursos “revisionistas de matriz ideológica” (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022). Esse termo denota o uso da seletividade e intencionalidade de fontes primárias para construção de narrativas que atendam interesses político-partidários específicos. As diversas produções que sucederam a Segunda Guerra Mundial que relativizam os sistemáticos ataques implementados conta a comunidade

judaica por meio da política do holocausto nazista são um exemplo cristalino desse fenômeno (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022).

Ao longo do Séc. XX, a relativização histórica ocasionada pelo revisionismo de matriz ideológica sordidamente pavimentou os caminhos para manifestações de viés negacionistas e, conseqüentemente, descredibilizou parte das bases científicas. O movimento anti-vacina, os terraplanistas e demais alas que não reconhecem a legitimidade científica amplamente validada, geralmente sob o argumento de “verdades ocultadas pelo sistema”, aportam-se na rejeição sumária do conhecimento científico e de sua epistemologia (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022).

Diferentemente dos revisionistas, os quais ainda interagem com o conhecimento científico estabelecido por meio de análises imbuídas de seletividade e intencionalidade, os negacionistas afastam-se do discurso científico por meio da construção e divulgação de narrativas distorcidas da realidade, especialmente por meio das mais diversas “teorias da conspiração”.

Nesse diapasão, o advento da *internet* no final do Séc. XX e sua vertiginosa disseminação globalizada do início do Séc. XXI, possibilitou que parte desse comportamento social fosse parametrizado na nova realidade digital. Claro exemplo desse fato são os alarmantes impactos ocasionados pela disseminação de *fake news* pelas redes sociais, conforme indica o Professor de Ciência Política e Ciência da Computação David Lazer (*et al*, 2018) a seguir:

As redes sociais homogêneas, por sua vez, reduzem a tolerância a pontos de vista alternativos, amplificam a polarização atitudinal, aumentam a probabilidade de aceitação de notícias ideologicamente compatíveis e aumentam o fechamento a novas informações. A antipatia pelo “outro lado” (polarização afetiva) também aumentou. Estas tendências criaram um contexto em que as notícias falsas podem atrair um público de massa.

[...] No entanto, a mediação de muitas notícias falsas através das redes sociais pode acentuar o seu efeito devido ao endosso implícito que acompanha a partilha. Para além dos impactos eleitorais, o que sabemos sobre os efeitos dos meios de comunicação social em geral sugere muitas vias potenciais de influência, desde o aumento do cinismo e da apatia até o incentivo ao extremismo (Lazer; *et al*; 2018, p. 2-3, tradução livre).

Tendo esse aspecto em vista, ao realizarmos um breve paralelo entre o comportamento social ufanista do início do século passado e os extremismos manifestado nas plataformas digitais típicos do início deste século, observamos que a polarização político/partidária manifestada nas mais diversas formas de violência é uma constante em meio as inúmeras transformações temporais, principalmente no âmbito comunicacional. Porém, atualmente, vive-

se um agravante que catalisa os conceitos supramencionados: a era da pós-verdade (Dourado, 2020; Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022).

O termo “pós-verdade” advém das circunstâncias oriundas da “pós-modernidade”, no qual o capitalismo globalizado promove a efemeridade como a “nova ordem” e culmina em comportamentos sociais que preconizam as crenças, o subjetivismo e as narrativas pessoais imbuídas de emoção como elementos mais relevantes para conformação da opinião pública em detrimento da objetividade fatídica (Barreto; Ghisleni, 2023; Dourado, 2020; Leal, 2021; Perini-Santos, 2022). Tais características acabam por majorar a repercussão e os impactos das *fake news*, das produções revisionistas e da adesão de narrativas negacionistas.

A interação dos fenômenos sociais acima descritos – revisionismo, negacionismo, *fake news* e suas respectivas catalizações no contexto de pós-verdade – resulta em um contexto político-social pautado precipuamente em crenças aportadas em perspectivas político-ideológicas que, caso sejam compatíveis ao *hall* de valores comunitários de determinado grupo ou indivíduo, dificilmente serão problematizadas (Lazer; *et al*, 2018; Perini-Santos, 2022).

Os indivíduos tendem a não questionar a credibilidade da informação, a menos que ela viole os seus preconceitos ou eles são incentivados a fazê-lo. Caso contrário, eles poderão aceitar as informações de forma acrítica. As pessoas também tendem a alinhar suas crenças com os valores de sua comunidade (Lazer; *et al*; 2018, tradução livre).

Diante do exposto, o presente estudo abordou as *fake news* como fenômeno social a partir de suas seguintes propriedades que: a) político-ideológicas que almejam à manipulação da opinião pública de maneira antidemocrática; e b) potencialmente pedagógicas a partir de seu uso como recurso didático, possuindo interfaces com as Tecnologias Digitais da Informação Comunicação (TDICs) como possíveis alternativas para o estímulo da “educação para as mídias” (Barreto; Ghisleni, 2023; Fava, 2020; Leal, 2021; Morán, 2018; Pacheco; da Silva Paiva, 2022) por parte dos discentes do curso de licenciatura em História (Reisdorfer, 2019). Tais propriedades serão devidamente contempladas com seu detalhamento adiante.

Sobre a última propriedade, destacamos que as intensas transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas ampliaram substancialmente os horizontes educacionais anteriormente possíveis. Atualmente, grande parte dos docentes encontram-se rodeados de possibilidades educacionais oportunizadas pelas TDICs, as quais exigem, naturalmente, novas abordagens metodológicas e práticas que se adequem a sua respectiva realidade profissional (Bacich, 2018; Fava, 2020; Ferreira, 1999; Kenski, 2007; Morán, 2015; 2018), sendo o enfoque reflexivo, crítico e dialógico invariavelmente necessário durante esse processo.

Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica (Diesel; Santos Baldez; Neumann Martins, 2017, p. 269, grifos nossos).

Partindo dessas premissas, a presente dissertação centrou seus esforços na seguinte questão foco: Que elementos podem/devem ser considerados em uma sequência didática para que as *fake news* sejam utilizadas como recursos didáticos no âmbito de formação de professores, no curso de Licenciatura em História, por meio de metodologias e práticas ativas?

Logo, o produto educacional elaborado apresenta ineditismo e considerável relevância frente à atual conjuntura sociopolítica. Visto que busca, a partir das funções da ciência histórica (Bloch, 2001; Florescano, 1997), do Ensino de História (Rüsen, 2016) e do vertiginoso avanço da disseminação de *fake news* (Dalton, 2017; Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022; Reisdorfer, 2019), trabalhar notícias falsas como recurso didático na formação de professores de História para discentes do curso de Licenciatura em História.

Convém mencionar que embora já exista um número considerável de produções acadêmicas que relacionem *fake news* e o Ensino de História, essas destinam-se majoritariamente ao âmbito escolar de Ensino Básico. Fato que auxiliou na conformação deste estudo, voltado para formação de professores no Ensino Superior.

Nessa direção, frisamos que ao empregarmos a expressão “formação de professores”, não pretendemos dar conta do complexo e multifacetado processo que engloba a formação de professores de História, principalmente por compreendermos que tal processo não limita-se somente ao ambiente formativo acadêmico, mas também abarca a práxis professoral (Freire, 2013) e entre outros aspectos.

O uso dessa expressão ao longo da pesquisa pretende indicar que almejamos conter o fluxo de influência das notícias falsas a partir do subsídio criado para capacitação de indivíduos (Lazer; *et al*, 2018), no caso discentes do curso de Licenciatura em História, por meio da realização de uma sequência didática que almeja a utilização das *fake news* como recursos didáticos na formação de professores de História, por meio de metodologias e práticas ativas.

Nesse diapasão, a presente dissertação almeja apresentar artifícios teóricos e metodológicos viáveis que subsidiem o processo de enfrentamento as *fake news*, por meio de metodologias e práticas ativas voltadas para discentes do curso de Licenciatura em História. Tem como objetivo geral desenvolver e implementar, por meio de metodologias e práticas

ativas, uma sequência didática que utilize *fake news* como recursos didáticos na formação de professores de História.

Quanto aos objetivos específicos, elaborou-se os seguintes: a) Relacionar e dimensionar os elementos associados à problemática da disseminação de *fake news* por meio da análise histórica. b) Estimular a apropriação de práticas ativas na formação de Professores de História a partir da adoção de métodos ativos e dinâmicos de aprendizagem histórica, em especial por meio das TDICs; e c) Testar e validar o produto educacional “DesmitiFake!” com discentes e docentes do curso de Licenciatura em História.

Nesse sentido, foi realizada a prototipação, testagem e validação da sequência didática “DesmitiFake!”, a qual baseia-se em métodos e práticas ativas, disposta em dois encontros. Cada encontro possui cerca de 4 horas de duração, relativos a 4 aulas cada encontro ao considerarmos a duração de cerca de 50 minutos cada aula respectivamente. Recomenda-se que haja uma distância temporal de cerca de uma semana entre o primeiro e o segundo encontro, para o devido desenvolvimento das atividades planejadas.

Sobre os encontros, ressaltamos que o primeiro possui o objetivo de dimensionar as *fake news* enquanto problemática e, em seguida, demonstrar como o método da ciência histórica pode ser utilizado como recurso contra sua disseminação. Para isso, apresentamos um exemplo de aula que pode ser tratada no Ensino Fundamental fazendo uso de uma *fake news* como recurso didático e apresentamos o procedimento intitulado “5 passos para DesmitiFake!”, o qual volta-se para o fomento à problematização de narrativas não verossímeis que possibilitem a crítica histórica.

Inicialmente apresenta uma informação ou notícia falsa (1º passo) para, em seguida, incitar a problematização de sua base evidencial (2º passo) e, concomitantemente, fornecer meios que confrontam a base evidencial não verossímil (3º passo), culminando na fomentação da elaboração de críticas e problematizações por parte dos discentes a partir das possíveis intencionalidades que revertem a disseminação de determinada *fake news* (4º passo). Por fim, avalia-se tal atividade de problematização (5º passo), sendo sugerida a adoção de práticas ativas nesse instante e nos demais.

Sobre as práticas ativas, foram elaborados dois jogos sérios que objetivam promover a reflexão e o aprendizado dos graduandos “[...] sobre algo contido no mundo onde estão inseridos, construindo o conhecimento através de suas ações nos jogos” (Bogost, 2007 *Apud*. Paula, 2015, p. 99).

Ao final do primeiro encontro, o/a docente deverá instruir como ocorrerá a atividade de elaboração de uma aula, para discentes entre 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, que utilize *fake news* como recurso didático. Nessa atividade, as equipes previamente estabelecidas deverão elaborar um plano de aula e, no segundo encontro, realizar a apresentação de sua proposta de aula. Os objetos do conhecimento de cada aula serão atribuídos para cada equipe e devem possuir total consonância com as previsões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A atividade pretende promover meios para que os discentes elaborem aulas que apresentem *fake news* como recursos didáticos, sendo sugerido fazer uso do procedimento “5 passos para DesmitiFake!” para realização da atividade.

No segundo encontro, as equipes devem apresentar suas propostas de aula e, após o *feedback* do docente sobre suas propostas, terão a oportunidade de interagir e expor os seus aprendizados por meio da dinâmica proporcionada por um jogo sério elaborado no âmbito do produto educacional.

Convém destacar que todo material que compõe a sequência encontra-se hospedado em um site,² de consulta pública e intuitivo que almeja oportunizar, criar e ocupar os espaços disponibilizados pelas TDICs, promovendo a disseminação de instrumentos que possibilitem subsidiar o processo de enfrentamento as *fake news* (Leal, 2021; Napolitano, 2021; Reisdorfer, 2019).

Tal ação também viabiliza a aproximação do público-alvo com as potencialidades facultadas pelas TDICs, tendo em vista que mais frequentemente o processo de ensino-aprendizado encontra-se intrinsecamente conectado ao âmbito digital (Morán, 2015).

Considerando tais aspectos, a estrutura do presente trabalho foi conformada da seguinte maneira: o Capítulo “1. Percorso metodológico”, volta-se para descrição das abordagens metodológicas adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa e indicação das suas respectivas contribuições.

Adiante, ao longo do Capítulo “2. *Fake news*: uma histórica dinâmica social”, buscaremos apresentar as características da terminologia “*fake news*” em conjunto com suas nocivas potencialidades no atual cenário global e indicar como esse fenômeno social tem sido abordado no âmbito educacional, especialmente no Ensino de História e na formação de professores de História.

² Endereço eletrônico do site encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

Posteriormente, o Capítulo “3. Metodologias ativas e suas possíveis contribuições no processo formativo de professores de História” objetiva realizar os encaminhamentos metodológicos que nortearam o processo de desenvolvimento do produto educacional “DesmitiFake!”. Além de propor reflexões acerca dos percalços frequentemente experienciados por docentes de História e pretender caracterizar o perfil predominante de discentes do curso de Licenciatura em História, público alvo desta pesquisa.

Por sua vez, o Capítulo “4. DesmitiFake! *Fake news* como recurso didático na formação de professores de história” destina-se a apresentar o processo de prototipação do produto educacional “DesmitiFake!”, assim como a descrição e análise dos dados obtidos durante a testagem e validação do produto educacional com discentes e um docente do curso de Licenciatura em História.

Em seguida, o Capítulo “5. Considerações finais” é dedicado a registrar a avaliação final do presente estudo, tendo seus objetivos como parâmetro, e indicar suas contribuições e possíveis encaminhamentos de pesquisa no âmbito do Ensino de História, Didática da História e demais áreas relacionadas.

Finalmente, ressaltamos que o presente trabalho não pretende esgotar o tema cerne da pesquisa, mas sim promover bases para elaboração de estudos e pesquisas em contextos e circunstâncias diferentes das que originaram o produto educacional “DesmitiFake!”. Busca-se também estimular a adoção de métodos e práticas ativas que fomentem o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem no Ensino de História a partir da vida prática dos agentes envolvidos (Freire, 2013; Rüsen, 2007; 2016).

1. PERCURSO METODOLÓGICO:

Diante das considerações iniciais, passamos a indicar os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da presente pesquisa, constituída a partir da abordagem qualitativa, que direcionou a pesquisa exploratória e pesquisa de campo.

Em primeiro plano, destacamos o conceito de pesquisa qualitativa incorporado para o desenvolvimento do presente estudo:

A pesquisa qualitativa defende a idéia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los. [...] Isso significa dizer que, em educação,³ a pesquisa

³ Convém mencionar que embora a presente pesquisa tenha sido gestada em programa de pós-graduação da área do Ensino, suas perspectivas multifacetadas permitem aproximações e análises semelhantes as aplicadas ao campo da Educação.

possui caráter essencialmente qualitativo, sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados (Tozoni-Reis, 2009, p. 10).

Nessa direção, nota-se que a própria natureza das pesquisas no campo da Educação aporta-se em aspectos qualitativos, pois almejam alcançar “informações mais detalhadas das experiências humanas” (Dal-Farra; Lopes, 2014), sendo elemento crucial na constituição dos processos de elaboração, testagem e análise de resultados obtidos a partir de um produto educacional.

Com base na abordagem qualitativa, tivemos a direção para a pesquisa exploratória, a qual encontra-se contida especialmente na revisão narrativa de literatura produzida pela bibliografia especializada nas áreas relacionadas ao tema do estudo, como Ensino de História, Formação de professores de História e *fake news*. Sobre esse tipo de pesquisa,

Trata-se de uma forma abrangente de consulta às produções, sobretudo se comparado aos rígidos protocolos seguidos em uma revisão sistemática (abordada posteriormente neste artigo). Para Ribeiro (2014), a revisão narrativa ou tradicional tem a preocupação primária de fornecer "sínteses narrativas", que permitem compilar conteúdos de diferentes obras, apresentando-as para o leitor de forma compreensiva e sem o compromisso de descrever critérios de coleta e seleção das obras incluídas (Batista; Kumada, 2020, p. 9).

Assim “[...] é possível associar a revisão narrativa ou tradicional a seis etapas, a saber: 1) a escolha do tema; 2) busca na literatura; 3) seleção de fontes; 4) leitura transversal; 5) redação e; 6) referências.” (Souza, et al, 2018 *Apud*. Batista; Kumada, 2020, p. 10). A partir desse procedimento, torna-se possível relacionar várias perspectivas e elaborar um amplo panorama sobre o objeto de análise que se pretende explorar.

Tendo em vista tais contribuições metodológicas, a revisão narrativa de literatura foi adotada em inúmeros momentos do presente estudo. Inicialmente para delimitação do conceito de *fake news* que o trabalho está embasado (conforme apresentado no tópico 2.1 Negacionismo, revisionismos e o avanço das *Fake News* na atualidade). Em seguida, buscou-se refletir sobre as funções do Ensino de História desempenhados pela disciplina escolar por meio das referências bibliográficas relevantes para o tema, como apresentado no tópico “2.2 Entre teoria, vivências e prática: meios para o enfrentamento das *fake news* a partir do Ensino de História”.

Posteriormente, a revisão narrativa de literatura alcançou o âmbito das metodologias ativas, objetivando descrever os preceitos que constituíram o produto educacional, de acordo com o exposto no capítulo “3. Metodologias ativas e suas possíveis contribuições no processo formativo de professores de história”. Por fim, o capítulo “4. DesmitiFake! *Fake news* como recurso didático na formação de professores de História” exhibe a confluência dos preceitos

bibliográficos que estruturaram o estudo e que também se fazem presente na conformação do produto educacional “DesmitiFake!”.

Com esse direcionamento, adotou-se também a pesquisa em campo, efetivada durante o cumprimento do componente curricular de Estágio Supervisionado, ao acompanhar uma turma de Licenciatura em História matriculada na disciplina Prática Curricular Continuada (PCC) V, Ensino de História e Linguagens: Literatura e Mídias. Tal disciplina é ofertada pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (FAHIS-UFPA) para discentes do 8º semestre do curso de Licenciatura em História.

Nessa oportunidade, foi possível realizar a coleta, organização e análise dos dados reunidos por meio da observação participante⁴ com os discentes da aludida disciplina ao longo dos encontros. A descrição dessa atividade e as contribuições do método pesquisa em campo, atreladas principalmente ao processo de caracterização do público-alvo, encontram-se no tópico “3.2 Discentes do curso de História Licenciatura: um retrato a partir de dados estatísticos e experiências ao longo do Estágio Supervisionado”.

A pesquisa em campo também expressa-se ao longo do estudo na forma de entrevistas estruturadas⁵ implementadas por meio de questionários estruturados, os quais foram utilizadas nos momentos que antecederam e precederam a testagem do produto “DesmitiFake!”. O processo de elaboração e aplicação desse instrumento de pesquisa foi devidamente discriminado no tópico “4.2 Processo de aplicação (testagem) do produto educacional “DesmitiFake!”.

Nesses termos, a imagem a seguir ilustra como a abordagem e tipos de pesquisa (qualitativa, exploratória e pesquisa de campo) relacionam-se na constituição do presente estudo e auxiliaram diretamente na conformação do produto educacional “DesmitiFake!”.

⁴ “[...] *observação participante* é a observação que conta com a participação do próprio pesquisador. É, por exemplo, quando um professor, na investigação do fenômeno educativo, coleta dados sobre o processo de ensino de que ele participa como professor” (Tozoni-Reis, 2009, p. 29, grifos da autora).

⁵ “*Entrevista estruturada* é a técnica de coleta de dados em que o pesquisador segue rigorosamente um roteiro preestabelecido para suas entrevistas” (Tozoni-Reis, 2009, p. 29).

Figura 1 - Ilustração relacionando as abordagens incorporadas ao percurso metodológico da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Tendo em vista a descrição das abordagens metodológicas e suas funções para edificação do presente estudo, partiremos para o momento argumentativo propriamente dito. Apresentado a problemática das *fake news*, suas implicações, possíveis definições e as possíveis relações entre o processo de enfrentamento a esse fenômeno social e o Ensino de História.

2. FAKE NEWS: UMA HISTÓRICA DINÂMICA SOCIAL

Considerando a dinâmica atual que envolve o tema, é necessária a devida apresentação e relação acerca de um dos elementos centrais deste estudo: o fenômeno social amplamente designado como *fake news*. Neste capítulo buscaremos indicar as características dessa terminologia, suas potencialidades no atual cenário global e como esse fenômeno social tem sido abordado no âmbito educacional, especialmente no Ensino de História e na formação de professores de História.⁶ Como momento introdutório, convém apresentar uma breve interlocução dos conceitos de *fake news* identificados ao longo da pesquisa e indicar o termo incorporado para o desenvolvimento deste estudo.

⁶ Foi dedicado o tópico 2.2 do presente capítulo para o trato deste tema. Nele, objetiva-se relacionar as problemáticas apresentadas no tópico 2.1 com suas potencialidades didáticas para elaboração de processos de aprendizagem histórica.

Em um primeiro momento, foi elaborado um levantamento bibliográfico,⁷ a partir de pesquisa na plataforma Google Acadêmico, contendo trabalhos acadêmicos que possuíam as palavras-chave os termos “Ensino de História” e “*Fake news*”. Na oportunidade, foram catalogados 6 (seis) artigos, 4 (quatro) dissertações de mestrado, 2 (duas) apresentações em eventos acadêmicos, 1 (um) capítulo de livro e 1 (um) trabalho de conclusão de curso. Esse exercício possibilitou o intercâmbio de informações, maior nitidez do estado da arte sobre o tema elencado e quais os espaços de maior produção sobre a relação entre Ensino de História e *fake news*.

Os mestrados profissionais de Ensino de História demonstram-se ambientes produtivos para elaboração de soluções educacionais que, em alguma medida, fazem uso das *fake news* em suas propostas. Não obstante, compartilham certas aproximações com os conceitos adotados em seus esforços de pesquisa, como vemos a seguir:

[...] as chamadas *fake news*, que são as notícias falsas, mentiras contadas em forma de notícias verdadeiras, que muitas vezes chama a atenção e trata de assuntos que interessam o receptor, mas que sempre estiveram presentes no cotidiano das pessoas, seja em conversas entre vizinhos, desencontro de informações e teorias da conspiração (Pantoja, 2019, p. 54).

O trabalho de Pantoja (2019), por exemplo, se propôs a elaborar um ambiente virtual na rede social Facebook com o objetivo de estimular o debate e a interação sobre temas relacionados aos assuntos da disciplina História que foram ministradas em turmas do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental e do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio. Embora não elenque as *fake news* como elemento central, o autor dedicou um capítulo de sua dissertação para o trato com o tema, por ser estratégico na referida pesquisa, com a perspectiva de elaboração de soluções educacionais relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

As notícias falsas, como já foi dito, podem ser verificadas em diversas áreas, seja saúde, educação, política etc. Porém, algumas vezes, uma notícia falsa sobre educação pode ter interesses políticos eleitorais, bem como aquelas sobre saúde podem coincidir com supostas vantagens que determinado grupo tem com relação a um setor político específico (Pimentel Júnior, 2022, p. 34).

⁷ O aludido levantamento bibliográfico foi compilado em um quadro demonstrativo e disponibilizado no Apêndice A: Levantamento bibliográfico realizado na plataforma google acadêmico com o uso das palavras-chave “ensino de história” e “fake news”.

Adiante, temos a perspectiva das *fake news* como fenômeno social incidente em inúmeras vertentes do tecido social da atualidade. Como amostra, a pesquisa de Pimentel Júnior (2022) demonstrou como os motins populares em redes sociais da atualidade, que disseminam informação falsa sobre vacinação, podem ser relacionados com a Revolta da vacina, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1904. Esse estudo foi desenvolvido com discentes do Ensino Básico em uma escola no Maranhão.

Ainda sobre os prejuízos sociais gerados pela propagação de notícias falsas, nota-se o vertiginoso crescimento no número de narrativas deturpadas geradas sobre determinados fatos históricos enviesados com interesses políticos disseminadas no âmbito das TDICs. Um estudo que se debruçou sobre essa sutil dinâmica foi o de Domingues (2018), o qual indicou como as *fake news* são, também, um recurso estrategicamente utilizado para alterar a memória social da História do Tempo Presente.

Portanto, pode-se afirmar que as mídias digitais se constituem como espaços de construção de versões da história, tendo a HTP [História do Tempo Presente], uma expressiva audiência nesse meio. Logo, a dimensão do público atingido é grandiosa e preocupante, visto que se alcança um maior número de pessoas em menor tempo, usando estratégias apelativas, com informações muitas vezes de origem duvidosa (*fake news*) (Domingues, 2018, p. 4).

Embora abordem diferentes objetos de estudo em suas análises, os autores citados compartilham perspectivas próximas sobre a natureza das *fake news* e como seus impactos cercam o cotidiano de discentes do Ensino Básico para além da esfera escolar. Alcançando, inclusive, aspectos alarmantes de saúde pública (Pimentel Júnior, 2022), no caso do “movimento antivacina”, e da própria distorção das narrativas históricas atravessadas por prerrogativas políticas da atualidade (Domingues, 2018).

Por outro lado, o trabalho de Reisdorfer (2019) indica caminhos metodológicos para implementação das *fake news* como instrumentos potencializadores da aprendizagem histórica, uma vez que tais conteúdos deturpados possibilitam o desenvolvimento da habilidade crítica e problematizadora de narrativas usualmente reproduzidas em sala de aula. É evidente que para alcançar esse fim, a implementação dessa prática metodológica de ensino deve estar de acordo com objetivos educacionais elaborados com intuito de fomentar o desenvolvimento das aludidas habilidades. Tal quesito será abordado mais detalhadamente no tópico 2.2 do presente capítulo.

Para Reisdorfer, as *fake news* não podem ser meramente interpretadas como simplórias notícias falsas: “Raramente são pura invenção ou criação de informações sem respaldo. Em

geral partem de concepções, crenças ou mitos presentes na sociedade, ou em parcelas que se deseja atingir, para a construção de sua narrativa” (Reisdorfer, 2019, p. 428). Sendo, portanto, considerada a existência de elementos constitutivos que encontram compatibilidade na realidade social.

Essa perspectiva encontra consonância no conceito defendido pelo jornalista Eugênio Bucci, mencionado por Bruno Leal (2021):

Nas *fake news*, a primeira fraude se refere à natureza daquele relato. Antes de dizer uma verdade ou uma mentira, as *fake news* falsificam sua condição: apresentam-se como enunciados produzidos por uma redação profissional, mas não são isso. As *fake news* simulam uma linguagem jornalística, às vezes adotam o jargão e os cacoetes de uma reportagem profissional em vídeo, áudio ou texto, mas são outra coisa. Elas se fazem passar por jornalismo sem ser jornalismo. São *news* falsificadas, mais ou menos como existem notas de dólar falsificadas (Bucci, 2019, *apud* Leal, 2021, p. 163).

O elemento de intencionalidade na concepção de notícias falsas também se faz presente em estudos no âmbito da Comunicação, conforme apresentado por Baptista e Gradim, (2022):

Definimos notícias falsas como um tipo de desinformação on-line com declarações enganosas e/ou falsas que podem ou não estar associadas a eventos reais, intencionalmente projetado para enganar e/ou manipular um público específico ou imaginado através do aparecimento de um formato de notícia com uma estrutura oportunista (título, imagem, conteúdo) para atrair a atenção do leitor, a fim de obter mais cliques e ações e, portanto, maior receita com publicidade e/ou ganho ideológico (Baptista; Gradim, 2022, p. 632, tradução livre).

Em síntese, para alcançar seu objetivo final de manipulação da opinião pública,⁸ essa perspectiva defende que as *fake news* são promotoras de fraudes. Pois, como tal, almejam alcançar vantagem para determinado grupo ou indivíduo induzindo outrem ao erro ou mantendo-o nesta condição mediante artifício enganoso.⁹

Outros interessantes conceitos também foram visitados e contribuíram, em alguma medida, para elaboração dos preceitos estabelecidos ao longo do presente trabalho e do produto educacional “DesmitiFake!”. Um desses exemplos é o papel que também é desempenhado pelas notícias falsas na relação identitária de grupos sociais, como apresentado por Perini-Santos:

[...] grupos de *Whatsapp*: são grupos constituídos por pessoas que têm alguma identificação entre si e que servem unicamente a fins de coordenação, para as quais o

⁸ A relação dos impactos nas estruturas democráticas, por meio da manipulação da opinião pública (Dourado, 2020; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022), será objeto de análise do tópico 2.1 do presente capítulo.

⁹ Termos extraídos e adaptados do Artigo 171 do Código Penal brasileiro. Ver em: BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

problema epistêmico não se coloca. Quando eles se tornam um meio de difusão da informação, a fiabilidade da fonte informacional não conta e qualquer coisa pode ser tomada como verdadeira. Quando estas informações passam a ter um valor constitutivo na identificação mesma do grupo, a entrada de uma fonte externa é praticamente impossível. Este traço talvez explique a maior difusão de informações falsas em grupos de *Whatsapp* de natureza política do que em grupos não políticos – nestes casos, uma informação falsa pode ter um papel maior na identificação do grupo do que, por exemplo, num grupo de parceiros de futebol, e será mais estável (Perini-Santos, 2022, p. 10).

Por outro lado, a pesquisadora especialista no estudo de *fake news* e desinformação, Dourado (2020) indica como não há consenso na conceituação do termo,¹⁰ mesmo sendo amplamente empregado, inclusive tendo destaque nos principais dicionários em circulação atualmente.

[...] por dois anos consecutivos foi considerada expressão do ano pelos dicionários Macquarie (2016) e Collins (2017). No caso Macquarie, o termo *fake news* foi definido como “desinformação e fraudes publicadas em *sites* para propósitos políticos ou para orientar o tráfego da *web*, informação incorreta transmitida pelas mídias sociais”. Em Collins, como “informações falsas, geralmente sensacionalistas, disseminadas sob o disfarce de notícias”. Em alguma medida, essas abordagens inserem *fake news* como instrumento de disputa política e afirmam que a roupagem de notícia simula legitimidade às histórias (Dourado, 2020, p. 53).

Diante do exposto, compreendemos que a terminologia em questão é plural e multifacetada, sendo explorada pelas mais diversas áreas do conhecimento e sendo atualizada de maneira contínua. Assim, a ideia norteadora de *fake news* adotada, para o desenvolvimento do presente trabalho e do produto educacional gestado a partir deste, foi de: fenômeno social – não limitado a contemporaneidade – constituído de interesse(s) tendentes à manipulação da opinião pública de maneira antidemocrática e um recurso didático em potencial que, inserido em contexto de ensino-aprendizagem¹¹ histórica, estimula a expressão das habilidades críticas e problematizadoras por meio do desenvolvimento da capacidade interpretativa.

Nesse sentido, passaremos a indicar os conceitos que estão diretamente relacionados com as *fake news* e a alarmante dinâmica destes elementos quando confrontadas com as

¹⁰ A autora indica, inclusive, a presença de diferenciações nas naturezas das desinformações que são veiculadas. Sendo detalhados, pela bibliografia especializada, conforme os tipos de conteúdo, as motivações de sua criação e as formas com que os mesmos são disseminados (Wardle, 2017. *apud* Dourado, 2020). Embora o aprofundamento e detalhamento teórico destes estudos não sejam viáveis para este trabalho, o tema é relevante para melhor compreensão do tema e os conceitos atribuídos ao termo “*fake news*”.

¹¹ Ressalta-se que o termo empregado faz referência ao processo dialógico defendido por Freire, 2013. No qual docentes e discentes aprendem e ensinam de maneira mútua, exibindo a abordagem horizontal entre os agentes envolvidos. Essa perspectiva norteia toda pesquisa e a própria elaboração do produto educacional “DesmitiFake!”. Para mais, ver em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, ePub, 2011; e em FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, recurso digital, 2013 (1ª edição 1968).

estruturas democráticas, dentre os quais o ambiente escolar e acadêmico – onde reside a formação de professores de História – que se encontram e demandam propostas de enfrentamento diante da complexidade do tema.

2.1 Negacionismo, revisionismos e o avanço das *Fake News* na atualidade:

É importante tratar das consequências práticas da disseminação de *fake news* e indicar como seus elementos são constituídos pelas circunstâncias sócio-históricas do período em que são produzidas. Entretanto, observam-se agravamentos na atualidade: as “trilhas de pós-verdade” que vem sendo pavimentadas exibem-se como caminhos tortuosos, dificultados por expressões negacionistas e/ou revisionistas que acabam por desafiar o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem histórica significativa, como será abordado a seguir.

Um ponto de partida interessante para o início desta exposição é o percurso histórico do fenômeno social que hoje designamos como *fake news*. Diferente do que pode ser imaginado de primeiro momento, a disseminação de informações falsas com o intuito de atender interesses de determinados grupos sociais e/ou indivíduos não é contemporânea (Bloch, 1998; Dalton, 2017; Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022; Reisdorfer, 2019).

A bibliografia especializada indica que há indícios do uso de disseminação de informações deturpadas com finalidades políticas desde a Antiguidade:

Otaviano empreendeu uma campanha de propaganda contra Marco Antônio com o objetivo de arruinar sua reputação. Essa campanha foi composta de frases curtas gravadas em moedas, quase como antigos tweets. Essas frases pintavam Marco Antônio como mulherengo e bêbado, sugerindo que ele era um mero fantoche de Cleópatra. Mais tarde, Otaviano tornou-se Augusto, o primeiro imperador romano, e suas "notícias falsas" permitiram que ele hackeasse o sistema republicano de uma vez por todas (Posetti; Matthews, 2018, p. 1, *apud* Leal, 2021, p. 151).¹²

Ao abordar o tema pela perspectiva dos registros de matriz religiosa, essencialmente cristã, nos deparamos com uma intrínseca relação entre “mentir” e “moral”. As condenações divinas pela falsidade e propagação de fraudes podem ser encontradas em inúmeras passagens bíblicas:

¹² O paralelo realizado pelas autoras para indicar as proximidades entre os usos da informação no presente e no passado distante é uma das possibilidades de se pensar as utilizações de *fake news* como recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem histórica. Questão que será aprofundada no tópico 2.2 do presente capítulo e que pode ser mais bem apreciada em: Posetti, Julie; Matthews, Alice. **A Short Guide to the History of "Fake News" and Disinformation**. Washington: International Center for Journalists, 2018, v. 7. Disponível em: <https://www.icfj.org/sites/default/files/2018-07/A%20Short%20Guide%20to%20History%20of%20Fake%20News%20and%20Disinformation_ICFJ%20Final.pdf>. Acesso em: 24/11/2023.

[...] Êxodo 20:16, que reproduz o 8º mandamento: "Não darás falso testemunho contra o teu próximo". Em Provérbios 12:22, a mão de Deus pesa contra os que mentem: "O Senhor odeia os lábios mentirosos, mas se deleita com os que falam a verdade". Em Apocalipse 22:15, os mentirosos estão entre os que não encontrarão uma morada na casa do Senhor: "Fora ficam os cães, os que praticam feitiçaria, os que cometem imoralidades sexuais, os assassinos, os idólatras e todos os que amam e praticam a mentira (Leal, 2021, p. 148-149).

Os preceitos jurídicos ocidentais adotados ainda hoje podem ser compreendidos como uma extensão prática da moralidade cristã, havendo inúmeras previsões legais que tipificam e sancionam comportamentos relacionados a mentira, fraude e perjúrio – falso testemunho (Brasil, 1940; Leal, 2021).

Essas indicações corroboram com a perspectiva de identificar o uso de notícias e/ou informações falsas como fenômenos sociais que atravessam os períodos históricos (Dalton, 2017), devendo ser encarada como fenômeno social para além das mídias digitais ou da própria imprensa. É também manifestada pelos mais diferentes canais, emissores e alcançando inúmeros receptores, como bem delimita Leal (2021):

[...] elas [notícias falsas] existem mesmo quando esse passado é anterior à imprensa e ao jornalismo, pois, embora o termo notícia esteja muito atrelado, na modernidade, aos meios de comunicação de massa, a ideia de notícia é muito mais antiga. Podemos definir notícia como todo relato pretensamente objetivo e informativo sobre algo no presente e que é socialmente distribuído como verdade por um determinado enunciador. Dessa forma, uma fake news pode ser encontrada, tal qual uma notícia verdadeira, não só na imprensa, mas também em diversos outros meios e formatos: na tradição oral, nos discursos políticos, em pregações religiosas, em cartazes e livros (Leal, 2021, p. 150).

A inserção da imprensa – na qualidade de veículo informativo – neste âmbito se deu de maneira mais direta ainda no Séc. XVI, período que houve a disseminação das técnicas de reprodução de textos por meio da Imprensa de Gutenberg. Um exemplo desse fato histórico são os “pasquins”, folhetos difamatórios que tiveram grande repercussão na Roma do aludido século. O intuito desse impresso era expor a vida particular dos cardeais mais cotados para assumir o cargo de Papa e entre outros personagens públicos que seriam privilegiados ou prejudicados com o conteúdo dos pasquins (Dalton, 2017; Leal, 2021). Demonstrando, desde sua origem, a intencionalidade política em fraudar para atendimento de coletivos e/ou indivíduos.

Não obstante, os *canards*, gazetas originadas no Séc. XVII na Grã-Bretanha, também cumpriam o mesmo papel, porém, com aspecto de serem bem mais populares e não se restringir somente ao atendimento de interesses políticos mais específicos. Fato que foi ainda mais

potencializado com as sucedidas revoluções industriais e o aumento no número de alfabetizados na Inglaterra do Séc. XIX (Leal, 2021).

Essas referências são fundamentais para compreensão de que, tal como as redes sociais são hoje o repositório onde mais são difundidas informações falsas por possuir uma grande capilaridade no tecido social, a imprensa também ocupou este espaço anteriormente.

Porém, as notícias falsas jamais se limitaram à imprensa. As pessoas certamente se informavam sobre os acontecimentos do presente por meio dos jornais, mas não exclusivamente por eles. Em muitas comunidades, a tradição oral, os panfletos, discursos e livros continuavam sendo uma importante fonte de informação. E, em todos esses espaços, notícias falsas poderiam ser encontradas” (Leal, 2021, p. 155).

Nesses termos, as constatações que a análise histórica permite alcançar indicam que: a) as *fake news* não são fenômenos exclusivos da contemporaneidade, mas sim presentes em todos os períodos históricos; e b) a problemática existente dificilmente reside no canal por onde a informação está sendo veiculada (imprensa, meio oral, redes sociais ou afins). Pois, são – principalmente – os usos desses canais¹³ que irão conformar possíveis fraudes, perjúrios, difamações e/ou qualquer outra espécie de prejuízos auferidos intencionalmente pela narrativa forjada por determinado grupo e/ou indivíduo.

Destarte, é importante conhecer um pouco mais sobre os agravantes da disseminação de informações falsas em tempos de “pós-verdade” e sua relação culminante com outros elementos que se fazem ordinariamente.

[...] estamos vivenciando o que se convencionou chamar de "era da pós-verdade". Pós-verdade foi escolhida "a palavra do ano" pelo Dicionário Oxford em 2016, o termo é definido da seguinte maneira: "relacionar ou denota circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelar à emoção e à crença, pessoal. [...] seria uma época em que pesquisas, estudos, estatísticas e discursos amparados na verificação, na checagem, na revisão e na ciência de dados e fatos têm um valor reduzido diante do apelo emocional dos discursos (Leal, 2021, p. 161).

Na alarmante circunstância de questionamento sobre as estruturas epistêmicas da ciência que atravessamos (Perini-Santos, 2022), surgem propostas narrativas que apelam para outras estratégias de discurso que não os embasados cientificamente. Aliando a ciência, sua epistemologia e conseqüentemente seu método, dos processos constitutivos e consultivos de esclarecimento social (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022).

¹³ Mais à frente, especialmente no tópico 2.2 do presente capítulo, será abordado o quanto a problematização desses usos e dos conteúdos em si são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades críticas e problematizadoras, culminando no aperfeiçoamento da capacidade interpretativa.

Para o filósofo Perini-Santos (2022), a questão que enseja tal repulsa aos preceitos científicos reside no não reconhecimento da assimetria, natural, do trabalho cognitivo e da própria construção de conhecimento. Ou seja, ao negar que determinados setores sociais possuem maior proximidade e qualificação para o trato com determinada “base evidencial”, geram-se expectativas ilusórias de autonomia epistêmica. Sendo, esta última, geradora natural de narrativas apelativas para outros sentidos que não os da ciência.

Esta autonomia epistêmica é uma ilusão. Um terraplanista também depende do que recebe dos outros, ele se baseia no recorte mais ou menos aleatório de informações científicas que supostamente apoiam suas posições que alguém produziu. Em outros termos, ele pensa estar numa cultura não humana, isto é, ele pensa estar numa cultura que só contém elementos que poderiam ter sido descobertos individualmente e que todos compreendem. Ele está, no entanto, apenas numa cultura humana deturpada, que tem como exigência a distribuição simétrica do saber. Mais do que a autonomia epistêmica, o que este caso ilustra é a escolha de pertencimento a um grupo que produz uma teoria que parece acessível a cada um de seus membros (todos podem entender, cada um poderia participar da produção da pesquisa etc.) (Perini-Santos, 2022, p. 5).

Conforme indica o filósofo, a inobservância de preceitos científicos para constatações baseadas em análises simplórias e superficiais,¹⁴ por meio de narrativas acessíveis, gera o afastamento da verdade científica¹⁵ e a aproximação com os domínios da pós-verdade (Perini-Santos, 2022).

Quando tais elementos são aproximados da realidade de interatividade no ambiente digital da *internet*, Perini-Santos constata que há traços identitários envolvidos. O autor defende que a “Internet cria também a ilusão de consenso: mais ou menos qualquer tema encontra adeptos em diferentes partes do mundo” (Boyd, 2018, p. 90-91; Bronner, 2013, p. 76-78, *apud*. Perini-Santos, 2022, p. 11).

Esses conteúdos que captam adeptos, muitas vezes aglutinam-se em torno de uma crença, tendendo a defender e difundir tais convicções – arraigadas em forma de crenças – de modo mais intenso progressivamente. Gerando um “[...] ecossistema informacional, [no qual] os conteúdos tendem a se afastar de explicações científicas, de mais difícil compreensão e, frequentemente, contrárias a crenças com um valor identitário” (Perini-Santos, 2022, p. 11).

¹⁴ Nos termos do autor: “[...] a circulação de informações que favoreçam apenas nossas tendências mais arraigadas também nos levará a narrativas mais simples acerca de fenômenos complexos. [...] Nada disto sugere o favorecimento de teorias científicas num mercado informacional desregulado”, ver em: PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. **Filosofia Unisinos**, v. 23, n. 1, 2022, p. 11. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/FSU.2022.231.03>>. Acesso em: 14/06/2023.

¹⁵ Sendo esta utópica, efêmera e constituída pelo rigor metodológico ao longo do tempo, devidamente revisada e aprovada por pares (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022).

Tais ecossistemas informacionais são designados tacitamente como “bolhas sociais”. Exemplos práticos da dinâmica social destas bolhas podem ser apreciados no vídeo intitulado “Sua Bolha Social te afasta do diferente?”, do canal de divulgação científica no YouTube “Nerdologia”. Ao longo da exposição, os narradores indicam que o natural comportamento humano de agrupamento e defesa de interesses em comum foi potencializado com o advento das redes sociais. Pois as últimas criam condições para que seja possível prender a atenção do usuário pelo máximo de tempo possível, construindo homogeneidades entre os usuários e consumidores de determinadas mídias (Zuboff, 2020).¹⁶

Sobre a dinâmica descrita, é elemental sublinhar que as “bolhas sociais” não são compostas somente pelos usuários de determinada rede social, mas sim pelos assuntos que os mesmos demonstram interesse. Revelando, portanto, a possibilidade de angariar cada vez mais usuários e – consequentemente – o sequestro de sua atenção ao apresentar seus conteúdos de interesse por meio do uso de algoritmos (Zuboff, 2020).

O célebre documentário “*The social dilemma*” (“O dilema das redes” em sua versão em português), lançado em 2020 pelo serviço de *streaming* Netflix, encena como essa dinâmica está presente na realidade interconectada da atualidade. A produção apresenta didaticamente como os jovens em idade escolar compõem um dos públicos mais vulneráveis aos impactos negativos das bolhas e consequentemente do chamado “Capitalismo de vigilância”. Conceito cunhado pela cientista social Shoshana Zuboff (2020) ao designar as estratégias mercadológicas que fazem uso de monetização atrelada ao consumo de conteúdos digitais. Estimulando o consumo pela previsão comportamental em larga escala.¹⁷

Nesse sentido, as chamadas “bolhas sociais”, tal como as *fake news*, podem ser consideradas fenômenos sociais que embora não sejam originados no presente, são agravados pelas circunstâncias emanadas pelos nossos tempos de desconfiança generalizada. Sendo os laços identitários de grupos, somados aos aspectos de revisionismos ideológicos e negacionismos, uma das possíveis respostas tal comportamento (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022).

¹⁶ Como conteúdo complementar, recomendamos o vídeo em referência: NERDOLOGIA. **Sua Bolha Social te afasta do diferente?** | Nerdologia. YouTube, 10 de ago. de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-uZX3NMgjEE>>. Acesso em: 25/11/2023.

¹⁷ Para mais, ver em: ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.** Trad. Schlesinger, George. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020; e ORLOWSKI, Jeff. **The social dilemma.** Netflix, 2020. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/81254224?source=35>>. Acesso em: 25/11/2023.

Embora existam inúmeros discursos que são aversos aos preceitos epistemológicos da ciência, a bibliografia especializada exhibe alguns movimentos que fazem uso de prerrogativas científicas como estratégia de validação de sua infundada narrativa, como é o caso das narrativas negacionistas e/ou persuadidas pelo revisionismo ideológico.

O importante é demarcar que tanto o negacionismo como o revisionismo ideológico não querem revisar e ampliar o conhecimento sobre o passado, mas destruir esse conhecimento, pela tática da mentira e da explicação enviesada sobre fatos e processos históricos polêmicos” (Napolitano, 2021, p. 100).

Convencionou-se, especialmente nos últimos anos, a identificar discursos políticos que se demonstram “mentira apoiada em uma meia verdade” (Napolitano, 2021, p. 86). As narrativas presentes nesses discursos são apenas uma parte de um amplo movimento que se apresenta como um desafio para produção histórica e para divulgação científica de fato.

[...] há um *revisionismo de matriz ideológica*, que parte unicamente de demandas ideológicas e valorativas e colige fontes e autores para confirmar uma visão pré-construída acerca de um tema histórico, quase sempre polêmico. Esse tipo de revisionismo é refém de objetivos meramente ideológicos, da falta de método e da ética da pesquisa historiográfica (Napolitano, 2021, p. 99, grifo do autor).

Desde já, é crucial reafirmar que um dos preceitos metodológicos da construção do conhecimento científico é a revisão, realizada por pares e fonte de aperfeiçoamento do conhecimento alcançado ao longo do tempo (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022). Porém, o revisionismo ideológico aqui apresentado não se relaciona com o “revisionismo histórico” naturalmente previsto no processo científico. O segundo pode ser interpretado “[...] como um processo de revisão do conhecimento factual e das interpretações historiográficas dominantes, com base em novas questões teóricas, novas hipóteses, novos métodos de análise e novas fontes primárias” (Napolitano, 2021, p. 98). Por sua vez, o primeiro está calcado:

[...] no anacronismo (projetar no passado os valores do presente) e na seletividade intencional de fontes primárias e de excertos retirados do seu contexto argumentativo. Essa é a raiz da distorção, mesmo quando os revisionistas colocam questões instigantes e críticas, muito sedutoras principalmente aos leitores leigos e às correntes de opinião conservadora (Napolitano, 2021, p. 100).

A devida caracterização dos conceitos acima apresentados nos permite traçar os limites que devem ser atentamente observados pelos profissionais da educação, especialmente pelos docentes da disciplina História. Tendo em vista essa necessidade, Napolitano elencou

elementos que compõe as estratégias revisionistas ideológicas de relevância para atenção de professoras e professores de História no desempenho de sua prática professoral, sendo interessante para presente explanação citar os seguintes:¹⁸ - Ataque a subjetividade da História: ensejam debates sobre o método histórico e sua veracidade, buscando deslegitimar o procedimento historiográfico; - Apelo para “direto de livre/liberdade de expressão: alegando a opinião não pode ser cerceada, desconsiderando a conduta tipificada nos crimes de incitação ao ódio e/ou injúria racial; - Uso de preceitos morais que norteiam a pesquisa: não havendo compromisso científico, mas sim com perspectivas morais que defende.

Se por um lado os revisionistas fazem uso de seletividade para alcançar seus interesses e difundirem informações sem o devido fundamento científico, por outro há a corrente que ataca a ciência por omitir determinadas “verdades” que não são divulgadas pelo benefício de determinados grupos sociais. Esse discurso é amplamente difundido entre os negacionistas (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022).

[...] o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido em bases científicas e metodológicas reconhecidas, em nome de uma suposta "verdade ocultada" pelas instituições acadêmicas, científicas e escolares por causa de supostos "interesses políticos ligados ao sistema". Assim, os negacionistas alimentam e são alimentados pelas diversas "teorias da conspiração" que sempre existiram, mas que nos primeiros anos do século XXI têm sido canalizadas por interesses políticos, sobretudo de partidos e líderes de extrema direita, para combater os valores progressistas e democráticos. Em muitos casos, uma opinião negacionista tem sua origem em várias análises" revisionistas" do passado, que se propõem a revisar as teses e os estudos mais aceitos na comunidade científica (Napolitano, 2021, p. 98).

Diante dos escritos de Napolitano (2021), fica esclarecido a relação entre ações revisionistas e o seu uso no papel de catalisador de abordagens negacionistas. Tais grandezas estão, também, intimamente ligadas ao atual cenário de “pós-verdade” exposto anteriormente. Nesta seara, identificamos a potencialização do uso indiscriminado de notícias falsas para o atendimento de interesses de algumas corporações e/ou indivíduos.

A dinâmica associativa apresentada entre as grandezas que envolvem as *fake news* foi elaborada a partir do contato com a bibliografia especializada e possibilitou a confecção da ilustração a seguir:

¹⁸ Para mais, ver em: NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 94-102.

Figura 2 – Ilustração adaptada representando a dinâmica relacional das fake news presente na apresentação do produto educacional DesmitiFake!



Fonte: Acervo do produto educacional “DesmitiFake!”. Elaborado pelo autor (2024).

O intuito com a ilustração foi exemplificar como há intrínsecas relações entre os termos trabalhados, buscando demonstrar que pensar em *fake news* no atual contexto histórico, é também pensar em movimentos revisionistas, negacionistas e o cenário de “pós-verdade” que estamos imersos (Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022; Reisdorfer, 2019). Tais elementos conjugam-se e potencializam o alcance e disseminação das *fake news* no tecido social, culminando no aumento da ameaça às estruturas democráticas.

Considerando a importância que a exemplificação da (e na) prática vivida é estimuladora de aprendizados significativos (Moreira, 2011) capazes de aprimorar as habilidades problematizadora e crítica (Freire, 2013), além de desenvolver a capacidade de orientação (Rüsen, 2007), as últimas páginas do presente tópico apresentam a descrição de acontecimentos reais, que mostram como estratégias ligadas as *fake news* impactaram comunidades e – até mesmo – nações inteiras ao transgredir os princípios democráticos.

Notícias falsas, afinal de contas, são hábeis em desestabilizar instituições democráticas, tendem a gerar o efeito colateral da exigência de censura prévia e de cerceamento das liberdades, servem para justificar quebras de sigilo e deixam os atingidos desorientados na busca por justiça e reparação (Leal, 2021, p. 160).

Diante do desafio de melhor compreender acerca da disseminação das notícias falsas, inúmeros estudos – especialmente no campo da Comunicação – passaram a debruçar-se sobre

a temática. Alcançando resultados reveladores sobre sua capilaridade, especialmente, no digital das redes sociais.

Um dos exemplos desses esforços foi o artigo publicado em março de 2018 por pesquisadores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), os quais identificaram que as publicações contendo *fake news* “[...] eram 70% mais propensas a serem retuitadas do que a verdade [...]” (Vosoughi, *et al*, 2018, tradução livre). O estudo baseou-se em postagens compartilhadas na rede social *Twitter*, entre os anos de 2006, ano em que a rede social foi lançada, até 2017. Tais *posts* continham notícias verificadas por agências de checagem independentes. O que totalizou uma base de dados verificadas de 126 mil postagens replicadas por cerca 3 milhões de pessoas.

Essa vertiginosa disseminação culmina no preocupante número de pessoas que assumem ter acreditado em ao menos uma *fake news*: 86%, segundo pesquisa encomendada pelo Centro para a Inovação em Governança Internacional (CIGI). Entre 21 de dezembro de 2018 e 10 de fevereiro de 2019, foram entrevistados 25.229 usuários de *Internet*, em 25 países. Os participantes dessa pesquisa indicaram que 82% das notícias falsas que se depararam circulavam nas redes sociais. Desse total, 77% dos entrevistados afirmaram ter contato com *fake news* na rede social *Facebook*.¹⁹

Estreitando este panorama para o cenário brasileiro, observamos que o diagnóstico apresentado no *Digital News Report*²⁰ para o ano de 2022 indicou que – em média – 64% da população recebe e/ou envia, ao menos uma vez por semana, notícias por meio de redes sociais. A pesquisa também indicou que a confiança nas notícias consumidas pelos brasileiros nas plataformas informacionais em geral foi de 48%.²¹

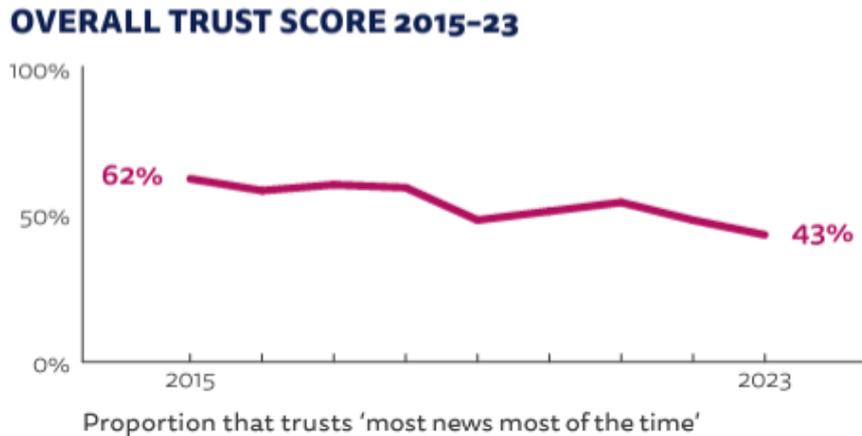
¹⁹ Para mais, ver em: CENTRE FOR INTERNATIONAL GOVERNANCE INNOVATION (CIGI). **CIGI-Ipsos Global Survey on Internet Security and Trust**. Publicado em: 06/2019. Disponível em: <<https://www.cigionline.org/cigi-ipsos-global-survey-internet-security-and-trust/>>. Acesso em: 27/11/2023; REDAÇÃO, Estadão. Pesquisa revela que quase 90% das pessoas já acreditaram em fake news. **Estadão**. Publicado em: 12/06/2019 – 03:04. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/internacional/pesquisa-revela-que-quase-90-das-pessoas-ja-acreditaram-em-fake-news/>>. Acesso em: 27/11/2023; e REDAÇÃO, Estado de Minas Gerais. **Quase 90% de consultados em pesquisa global acreditaram em 'fake news'**. Publicado em: 11/06/2019 – 21:02. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/06/11/interna_internacional,1061102/quase-90-de-consultados-em-pesquisa-global-acreditaram-em-fake-news.shtml>. Acesso em: 27/11/2023.

²⁰ Estudo anual promovido pelo Reuters Institute for Study of Journalism, centro de pesquisa britânico ligado à Universidade de Oxford, dedicado ao âmbito de pesquisas informacionais, jornalísticas e sua dinâmica na atualidade.

²¹ Para mais, ver em: CARRO, Rodrigo. Digital news report 2022: Brasil. In: **Digital news report 2022**. Oxford: Reuters Institute for Study of Journalism, E-book, 2022. pp. 116-117. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2022-06/Digital_News-Report_2022.pdf>. Acesso em: 05/06/2023.

A edição 2023 do *Digital News Report* indica alterações ainda mais sensíveis para o cenário nacional. Segundo a pesquisa mais recente, somente 43% dos brasileiros confiam nas notícias em geral, sendo que dos entrevistados, 57% afirmaram receber e/ou enviar notícias por meio das redes sociais, demonstrando diminuição de 7% no uso dos canais disponíveis pelas redes sociais para disseminação de informações.²²

Figura 3 - Gráfico relacionando a confiança de notícias ao longo do tempo no Brasil (2015-2023).



Fonte: Carro, 2023, p. 113.

Considerando os dados apresentados no recorte do ano de 2015 até 2023, o público brasileiro teve um decréscimo de confiança nas notícias que circulam seu cotidiano em 19% em 8 anos. Tal subtração pode ser considerada resultado da aparente relação inversamente proporcional entre a diminuição da confiança em notícias e o aumento da difusão de narrativas que fazem uso estratégico das mídias digitais para alcance de interesses particulares. Ações diametralmente inversas aos preceitos democráticos²³ (Dourado, 2020; Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022; Reisdorfer, 2019).

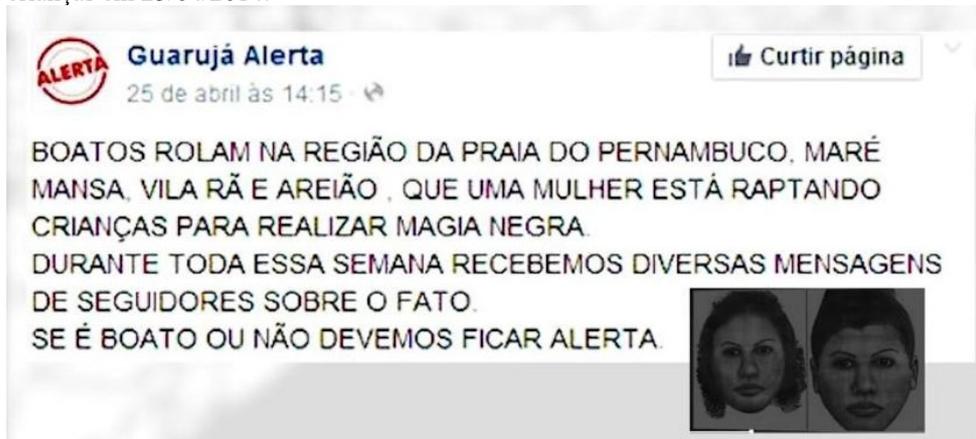
Um ano antes do aludido recorte, em 2014, houve um dos primeiros indícios, com grande circulação midiática, de como as *fake news* repercutem mais rapidamente que notícias verdadeiras. Fato que acomete os direitos a vida e a liberdade por meio da desinformação em larga escala, como detalhamos a seguir com uma referência prática.

²² CARRO, Rodrigo. Digital news report 2023: Brasil. In: **Digital news report 2023**. Oxford: Reuters Institute for Study of Journalism, E-book, 2023. pp. 112-113. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf>. Acesso em: 28/11/2023.

²³ A história recente brasileira traz registros sobre o tema desde, pelo menos, 2010. Ano em que houve os primeiros registros de uso de contas falsas para massificar o alcance de campanhas eleitorais de candidatos à presidência em redes sociais. Para mais, ver em: GRAGNANI, Juliana. **Fake profiles boosted Brazilian ex-president Dilma**. BBC Brasil. Publicado em 21/03/2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/blogs-trending-43371212>>. Acesso em: 07/07/2022.

Trata-se da publicação na página do *Facebook* chamada “Guarujá Alerta” sobre uma suposta mulher que estaria raptando crianças para prática de “magia negra”. A publicação ainda contava com uma imagem que seria o retrato falado da suposta sequestradora. O *post* data do dia 25 de abril de 2014 e o retrato falado foi retirado dos autos de um crime ocorrido no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2012, completamente retirada de seu contexto original e inserida em informações deturpadas.²⁴

Figura 4 - Post da página do Facebook Guarujá Alerta informando sobre os boatos de supostos sequestros de crianças em 25/04/2014.



Fonte: BBC News Brasil, 2019.

Apenas três dias após a aludida publicação, no dia 28 de abril de 2014 a página em questão realizou uma nova publicação orientando seus seguidores:

²⁴ Para mais, ver em: BBC News Brasil. **O que é uma notícia falsa? - Workshop 2.** YouTube. 12 de mar. de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZvGLQuw4GM0>>. Acesso em: 30/11/2023; e CARPANEZ, Juliana. **Veja o passo a passo da notícia falsa que acabou em tragédia em Guarujá.** Folha de São Paulo. Publicado em 27/09/2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/09/veja-o-passo-a-passo-da-noticia-falsa-que-acabou-em-tragedia-em-guaruja.shtml>>. Acesso em: 30/11/2023.

Figura 5 - Post do dia 28/04/2014 da página Guarujá Alerta.



Fonte: Boechat, 2015.

Embora tenha sido registrado e compartilhado que a informação sobre o sequestro de crianças eram boatos, a publicação que foi efetivamente difundida entre as comunidades populares de Guarujá foi a primeira. O primeiro *post* obteve 56 mil curtidas (Carpanez, 2018), enquanto o segundo não obteve a mesma repercussão, obtendo apenas 328 curtidas no momento da captura de tela apresentada pela Figura 4.

Ressalta-se que apesar da quantidade de curtidas não reflita diretamente o número de alcance de determinada publicação, tal quantitativo dá dimensão acerca da repercussão de notícias falsas no âmbito das redes sociais, chegando a ser até 70% mais repercutidas que notícias legitimamente procedentes (Vosoughi, *et al*, 2018).

O caso apresentado é emblemático, pois culminou no lixamento público da dona de casa Fabiane Maria de Jesus, de 33 anos, mãe de duas filhas, no dia 3 de maio de 2014. Apenas 8 dias após a primeira publicação, Fabiana foi confundida com o retrato falado publicado e foi acusada, sem materialidade alguma, de ser a sequestradora de crianças. Inúmeros vídeos do ocorrido foram registrados e amplamente publicados, acarretando na detenção e posterior condenação de três pessoas envolvidas no linchamento.

Ainda hoje,²⁵ o caso de Fabiane Jesus é referenciado, especialmente ao tratar dos catastróficos impactos negativos que as *fake news* são capazes de realizar no tênue interstício entre o convívio virtual e o real.

Embora os efeitos da difusão de notícias falsas na história recente brasileira sejam percebidos já há mais de uma década, os esforços para breçar esse tipo de comunicação nociva tiveram maior engajamento no cenário nacional somente a partir de 2018. Muito devido, também, aos exemplos obtidos a partir das ruinosas experiências internacionais, como as eleições americanas de 2016²⁶ e a campanha a favor do “Brexit” na Grã-Bretanha no mesmo ano. Não obstante, inúmeros indícios também indicam a difusão de *fake news* no processo de Impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff ainda no ano de 2016.²⁷

De posse dos exemplos supracitados e de um arcabouço teórico mais elaborado, algumas medidas foram tomadas em 2018 no intuito de frear tais ações no ambiente virtual, considerando exatamente a relevância que este ambiente possui na influência do eleitorado brasileiro.

A eleição deste ano [2018] marcou um aumento nas táticas de campanha online, o que oferece novas oportunidades para analisar como as ferramentas digitais podem influenciar o eleitorado. De acordo com uma pesquisa recente, 56% dos eleitores brasileiros dizem que as redes sociais influenciariam a sua escolha de candidato à presidência.²⁸ Especialistas brasileiros acreditam que a eleição geral de 2018 será a mais digital da história do país e que o uso da Internet e das redes sociais será crucial para o êxito dos candidatos e partidos políticos. No ano passado, foi aprovado um projeto de lei que autoriza o impulsionamento de conteúdo político na Internet, e, neste ano, o TSE publicou resolução que detalha as regras para propaganda política paga nas redes sociais. Pela primeira vez, candidatos poderão pagar para impulsionar conteúdos, mas o uso de bots e perfis falsos para aumentar visibilidade é estritamente proibido. Nessa mesma resolução, o TSE também estabeleceu que a liberdade de expressão não protege a circulação deliberada de informações ou afirmações falsas ou

²⁵ O caso foi usado na campanha promovida pelo Governo Federal “Brasil contra Fake”. Para mais, ver em: GOVERNO DO BRASIL. **Fake news destroem vidas.** YouTube, 29 de mar. de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eVE8WQk9q7k>>. Acesso em: 04/12/2023.

²⁶ Inclusive, a terminologia “*fake news*” passou a ser amplamente empregada para designar a difusão de notícias falsas a partir das eleições presidenciais dos EUA em 2016 (Reisdorfer, 2019).

²⁷ Para mais sobre a disseminação de *fake news* neste período, impulsionadas pela utilização de contas automatizadas (*bots*), ver em: ARNAUDO, Dan. Computational propaganda in Brazil: social bots during elections. Computational Propaganda Research Project. **Working Paper**, n. 2017.8. Oxford, p. 2-38, 2017. Disponível em: <<https://demtech.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/12/2017/06/Comprop-Brazil-1.pdf>>. Acesso em: 04/12/2023.

²⁸ Referências do autor: “[11] G. Sá Pessoa, ‘Anúncios pagos em redes sociais ampliam recursos para candidatos,’ *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29-Jan-2018.

[12] ‘Redes sociais e mídias tradicionais são as fontes de informação com mais influência na escolha do presidente em 2018,’ *Ibope Inteligência*, 13-Jun-2017. [Online]. Available: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/redes-sociais-e-midias-tradicionais-sao-as-fontes-de-informacao-com-mais-influencia-na-escolha-do-presidente-em-2018/>.”

manifestações feitas apenas com a intenção de prejudicar a imagem de alguém (Machado, *et al*, 2018, p. 2, grifos nossos).

Todavia, as providências normativas instauradas não surtiram os efeitos desejados, considerando os altos índices de uso político de *fake news*, de maneira orgânica²⁹ e, também, por meio do uso de perfis automatizados (*bots*), nas eleições de 2018 (Dourado, 2020; Petrola, 2019).

O contexto político refletido nas *fake news*, como visto, demonstrou que o bolsonarismo foi maior do que o antipetismo na mobilização de *fake news* e que ambos dominaram completamente a fraude informacional nas eleições de 2018 (Dourado, 2020, p. 283, grifos nossos).

Os episódios que sucederam 2018 foram marcadamente influenciados por ações de desinformação³⁰, especialmente se projetarmos as manifestações negacionistas, no âmbito do contexto pandêmico e o movimento anti-vacina, e revisionista, como os “terraplanistas” (Perini-Santos, 2022) ou a desqualificação do método histórico no estudo do holocausto para promoção de narrativas infundadas (Napolitano, 2021).

Visando a conclusão deste tópico, encaminhamos um último – e talvez mais expressivo – exemplo prático dos efeitos nocivos à democracia promovidos pela disseminação de *fake news* na atualidade brasileira. Tal exemplo teve sua origem após a apuração dos votos válidos nas eleições de 2022, fato ocorrido em 30 de outubro de 2022. Na ocasião, o candidato de oposição ao governo vigente, Luiz Inácio Lula da Silva, representante da Coligação Brasil da Esperança, foi eleito pela maioria dos votos.³¹

No mês seguinte, um intenso movimento, impulsionado nas redes sociais dos perfis de apoio ao então Chefe do Executivo Federal e candidato derrotado, Jair Bolsonaro (Coligação Pelo Bem do Brasil), foi sendo conformado e gerando a expectativa que o resultado das urnas fosse invalidado. A esperança foi promovida por meio de uma narrativa, extremamente deturpada, acerca do uso da “soberania popular” para acionar o Artigo 142 da Constituição

²⁹ Designação para uso de redes sociais de maneira manual/pessoal, não automatizada (Dourado, 2020).

³⁰ Inúmeros desses casos serão detalhados no capítulo 4 do presente trabalho, pois compuseram a elaboração e aplicação do produto educacional DesmitiFake!

³¹ Para mais, ver em: Tribunal Superior Eleitoral. 100% das seções totalizadas: confira como ficou o quadro eleitoral após o 2º turno. TSE. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Outubro/100-das-secoes-totalizadas-confira-como-ficou-o-quadro-eleitoral-apos-o-2o-turno#:~:text=Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula%20da%20Silva,10%25%20dos%20votos%20v%C3%A1lidos>>. Acesso em: 04/12/2023.

Federal, no qual, segundo os manifestantes, as forças armadas teriam o poder de intervir com o intuito de garantir a ordem.³²

Mesmo que o mérito do artigo supracitado tenha sido julgado dois anos antes, ainda em 2020, no Superior Tribunal Federal (STF) e gerado uma liminar que veda toda e qualquer intervenção militar em outros poderes,³³ essa informação falsa tomou proporções sem precedentes e engajou milhares de apoiadores do candidato à reeleição.

Figura 6 - Captura de tela demonstrando a circulação da fake news sobre o Art. 142 da Constituição Federal.



Fonte: BBC News Brasil, 2023.

A maneira convencionada entre os apoiadores para materializar sua manifestação contrária aos resultados das eleições foi ocupar a frente de quartéis em várias cidades do país, obstruir rodovias e causar levantes de violência e destruição, como ocorrido em Brasília no dia 12/12/2022, data a qual o candidato eleito foi diplomado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE).³⁴ As animosidades foram escalonadas a ponto de ser identificado e desarmado um

³² Para mais, ver em: BBC News Brasil. **Documentário BBC | 8 de Janeiro: o dia que abalou o Brasil**. YouTube, 5 de jul. de 2023, 2m39s. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=MxciQQRUMNk>>. Acesso em: 04/12/2023.

³³ Para mais, ver em: VALENTE, Jonas. **Liminar do STF diz que militares não podem intervir em outros poderes**. Agência Brasil. Publicado em 13/06/2020 – 10h19. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2020-06/liminar-do-stf-diz-que-militares-nao-podem-intervir-em-outros-poderes>>. Acesso em: 04/12/2023.

³⁴ Para mais, ver em: GALZO, Wesley; POMPEU, Lauriberto. **Bolsonaristas tentam invadir PF e queimam ônibus em Brasília; polícia cerca hotel de Lula. Estadão**. Publicado em: 12/12/2022 - 21h20, atualização: 13/12/2022 - 00h45. Disponível em: < <https://www.estadao.com.br/politica/tropa-de-choque-da-pm-e-grupo-de-elite-da-policia-federal-cercam-hotel-de-lula-em-brasilia/>>. Acesso em: 04/12/2023.

artefato explosivo em um caminhão-tanque de combustível nas proximidades do aeroporto de Brasília na véspera de Natal do mesmo ano.³⁵

A possibilidade de culminância em um evento ainda mais violento crescia nos últimos dias de 2022 para 2023. Ao longo deste processo, parte da mídia brasileira alertava – recorrentemente – que tais atos poderiam ser interpretados como um prenúncio do episódio de invasão ao Capitólio estadunidense, oportunizada por apoiadores do ex-presidente americano Donald Trump, no dia 06/01/2021.³⁶

Tal como no cenário brasileiro, a ocasião mencionada também foi promovida por grupos de apoiadores políticos, inflamados pelo candidato derrotado nas urnas, norteados por perspectivas deturpadas e notícias falsas. As *fake news* em questão indicavam a ocorrência de “fraudes eleitorais”, sem qualquer apresentação de provas ou evidências, apelando exacerbadamente para discursos que apresentavam narrativas negacionistas e/ou revisionistas imbuídas de moralidade e de preceitos em desfavor das minorias³⁷, gerando um dos maiores exemplos contemporâneos da ameaça antidemocrática promovida pela desinformação na era da “pós-verdade”.

Mesmo considerando tais prenúncios e o aludido trágico exemplo internacional, o dia 08/01/2023 entrou para história nacional como o dia em que a democracia brasileira foi posta à prova. A mídia nacional e internacional transmitiu ao vivo a invasão à Praça dos Três Poderes e toda série de atos de vandalismo e depredações ao patrimônio público deflagradas por cerca de 4 mil manifestantes em Brasília naquele domingo.³⁸

³⁵ Ver em: FALCÃO, Márcio; LOREDO, Sthefanny. PM detona suposto artefato explosivo achado em caminhão na área do Aeroporto de Brasília. **TV Globo - Brasília**. Publicado em: 24/12/2022 – 16h30. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/12/24/pm-detona-suposto-artefato-explosivo-achado-em-caminhao-na-area-do-aeroporto-de-brasilia.ghtml>>. Acesso em: 04/12/2023.

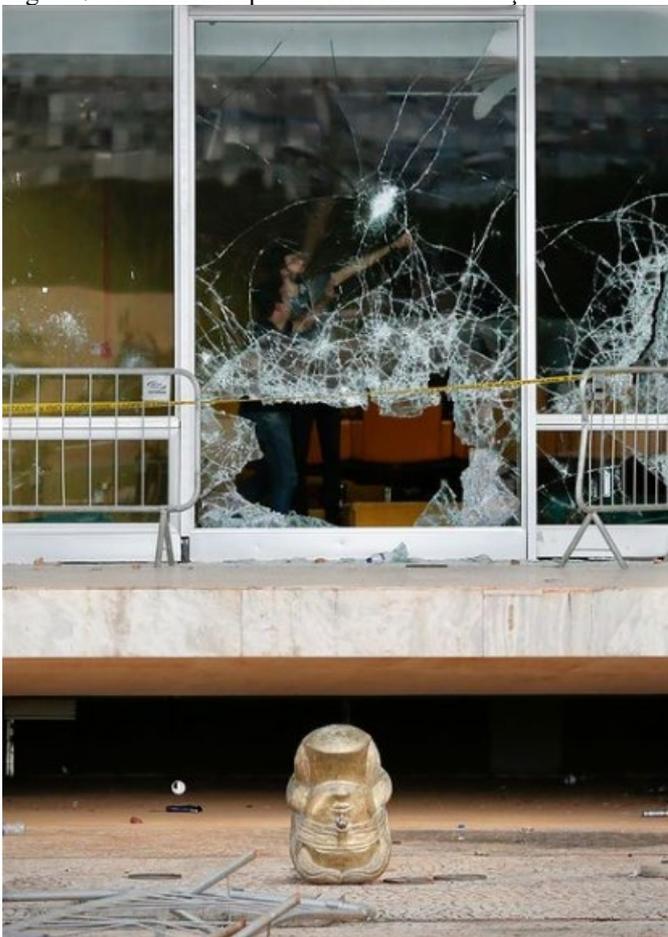
³⁶ Para mais, ver em: SAPIO, Marcello. Brasil corre risco de ter evento mais grave que invasão do Capitólio, diz Fachin em Washington. **CNN Brasil**. Publicado em: 06/07/2022 - 17h39, atualizado 07/07/2022 às 10h49. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/brasil-corre-risco-de-ter-evento-mais-grave-que-invasao-do-capitolio-diz-fachin-em-washington/>>. Acesso em: 06/12/2023.

³⁷ Sobre as motivações do ocorrido, ver em: MORAES, Taynara da Mata. Invasão do Capitólio: saiba o que foi e como aconteceu. **Politize!**. Publicado em 23/09/2022, atualizado em 02/10/2023. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/invasao-do-capitolio/>>. Acesso em: 06/12/2023; e em: REDAÇÃO, G1. Comissão diz que invasão ao Capitólio dos EUA foi parte de tentativa de golpe de Trump. **G1, Jornal Nacional**. Publicado em 10/06/2022 - 21h36. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/06/10/comissao-diz-que-invasao-ao-capitolio-dos-eua-foi-parte-de-tentativa-de-golpe-de-trump.ghtml>>. Acesso em: 06/12/2023.

³⁸ Para mais, ver em: REDAÇÃO, Estadão. 08/01/2023: um dia para não ser esquecido. **Estadão**. Publicado em: 09/01/2023 - 17h19. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/politica/gestao-politica-e-sociedade/08-01-2023-um-dia-para-nao-ser-esquecido/>>. Acesso em: 06/12/2023; e em REIS, Claudio Edward dos. 8 de janeiro de 2023 – A explosão da violência conservadora. In: MATTIOLI, Olga Ceciliato; ROCHA, Luis Fernando (org.). **Violações: temas atuais**. E-book. Curitiba: CRV, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dk6_EAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR>. Acesso: 07/12/2023.

Os manifestantes foram avançando, rompendo as frágeis barreiras policiais, e adentraram a rampa do Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal. Durante a invasão, foram destruindo o que viam pela frente: portas envidraçadas, estátuas, cadeiras, objetos de arte, enfim, nada escapava à fúria dos manifestantes. Nada detinha esses lunáticos em verde e amarelo, de sorte que as pífias barreiras de contenção formadas por alguns corajosos policiais e segurança do Congresso pouco puderam fazer. O que chamou a atenção e está sendo objeto de investigação é a diminuição do efetivo de segurança, Polícia Militar do Distrito Federal e Exército, bem como alguns comportamentos de policiais que foram flagrados por câmeras de segurança, conversando com manifestantes e mesmo tirando selfies, enquanto o "circo pegava fogo". Houve uma depredação geral. A horda raivosa só foi controlada, horas mais tarde, com o reforço do policiamento e quando o presidente, distante de Brasília, decretava intervenção na segurança do Distrito Federal, com a nomeação de um interventor, o qual passou a comandar a repressão do movimento e a detenção dos manifestantes (Reis, 2023).

Figura 7 - Patrimônio que faz referência à Justiça vandalizado durante o 08/01/2023.



Fonte: Lima, 2023.

As manifestações mais violentas cessaram, no início da noite do dia 08 de janeiro, todavia, as repercussões e as consequências ainda estão sendo dimensionadas, quer pelas autoridades governamentais, quer por estudiosos do comportamento humano ou de outras áreas do conhecimento.

O movimento conservador radical está mais vivo e atuante do que nunca. As páginas sociais, mantidas em grande parte por esquemas mecânicos de difusão de informações, continuam a produzir diariamente inverdades ou informações que questionam a atuação do atual presidente e ainda alimentam uma certa esperança de que é possível um golpe de Estado, no país. Diariamente, somos bombardeados pelas

redes sociais, como *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp* e outras, com mensagens de apoio ao movimento conservador (Reis, 2023, grifos nossos).

Embora os ocorridos do fatídico 08/01/2023 ainda estejam sob investigação pelas autoridades competentes,³⁹ demonstrando-se um desafio em inúmeras áreas de atuação, inclusive no âmbito das medidas judiciais cabíveis aos inúmeros agentes promovedores do episódio em questão (Santos, 2023), compreendemos que a democracia brasileira ainda atravessa um delicado momento no qual levantes populares são insurgidos por meio da manipulação da opinião pública com o uso de discurso que apelam para moralidade e demais sentimentos em detrimento dos preceitos científicos (Dourado, 2020; Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022), sendo, portanto, indissociável a relação entre as ameaças antidemocráticas – perpetradas mais intensamente ao longo dos últimos anos – e o crescimento da disseminação de *fake news* na realidade brasileira.

Diante da gravidade dos aspectos apresentados e considerando as circunstâncias socioeducacionais vivenciadas na realidade de espaços formais e informais de ensino, especialmente no que concerne ao Ensino de História, trataremos de como as *fake news* podem ser abordadas como recursos didáticos ao longo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina História.

2.2 Entre teoria, vivências e prática: meios para o enfrentamento das *fake news* a partir do Ensino de História

Após apresentar os conceitos incorporados na conformação deste estudo de *fake news*, negacionismo, revisionismos, pós-verdade e explanar sobre as ameaças práticas que a relação destes fenômenos sociais desferem na realidade democrática – especialmente brasileira –, passamos a exibir e relacionar os aportes teóricos que apresentam soluções para engajar o amplo processo de enfrentamento contra a disseminação de notícias falsas por meio do processo de ensino-aprendizagem de História, e, conseqüentemente, forneceram meios teóricos para elaboração do produto educacional “DesmitiFake!”.

Para alcançar o intuito deste tópico, as estratégias argumentativas adotadas foram tratar a temática proposta em dois vieses. Primeiramente a partir da vivência do autor do presente estudo considerando sua experiência no ambiente formativo de professores de História

³⁹ Sobre as decisões tomadas nos bastidores a partir dos depoimentos das lideranças legalistas envolvidas no 08/01 e a responsabilização dos acusados, ver: 8/1 - A DEMOCRACIA RESISTE. Direção: Julia Duailibi e Rafael Norton. Documentário. 1h7m. **Globoplay**, 2024. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/12248264/>>. Acesso em: 08/01/2024.

e, posteriormente, como docente da disciplina História no Ensino Básico.⁴⁰ *Pari passu*, buscaremos demonstrar como os relatos de tais vivências possuem total consonância com a bibliografia especializada. Após tais encaminhamentos, pretendemos indicar, por meio dos preceitos teóricos relacionados ao tema, a necessidade – especialmente no âmbito da formação de professores de História – da proposição de práticas e/ou métodos ativos que possam ser adotados em suas futuras ações docentes.

Diante das devidas considerações, também relato experiências pessoais que marcaram minha trajetória e, com toda certeza, fomentaram a elaboração deste estudo e do produto educacional gestado a partir deste. Tais fomentos surgiram a partir da confluência de incômodos que experienciei ao longo do meu percurso como aluno do Ensino Básico e na formação superior no papel de discente do curso de Licenciatura em História.

Em meu percurso como discente da Educação Básica, ao longo do ano letivo de 2012, enquanto ainda cursava o 9º ano do Ensino Fundamental, recordo-me do professor da disciplina História anunciando para a turma que abordaríamos um assunto novo naquele bimestre, cujo tema central seria o período áureo da borracha no Norte do Brasil nos finais do Séc. XIX e início do Séc. XX. Historicamente, este período é designado como “Belle Époque belenense”.

Até aquela ocasião, pouco me gerava ânimo o estudo de qualquer disciplina, com exceção das aulas de educação física que eram garantia de diversão na quadra poliesportiva. Via de regra, lembro-me de ir à escola considerando ser uma tarefa enfadonha. Porém, ao começar a abordagem do tema anunciado, via-me incrédulo sobre o que era afirmado pelo professor: “Durante este período, Belém chegou a ser a terceira maior cidade, em importância econômica, do mundo. Ficando atrás somente de Londres e Nova York”, “O mesmo arquiteto da Torre Eiffel – Gustave Eiffel – projetou a ‘Caixa d’água de São Brás”,⁴¹ “Paris N’América foi uma das principais lojas de tecidos que atendia a elite enriquecida com tecidos de luxo”,

⁴⁰ A escolha dessa estratégia argumentativa alinha-se com os preceitos de “Valorizar a experiência da docente e a realidade do aluno é um aspecto que precisa ser também prioritário na prática pedagógica” (Zarbató, 2013).

⁴¹ Embora ainda seja repercutido a informação que esta construção teria sido elaborada por Gustave Eiffel, especialmente em *blogs* de curiosidade histórica e afins, como vemos em CAVALCANTE, A. C. M. **Obra de Gustave Eiffel em Belém** - a nossa Torre Eiffel. Recanto das Leituras. Publicado em: 11/06/2013. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/contos/4335466>>. Acesso em: 08/12/2023; atualmente, estudos mais recentes e com maior comprometimento com o método científico indicam que não há procedência desta informação, considerando que a referida obra foi fruto de acordos entre o governo provincial e uma companhia inglesa, visando solucionar parte do problema crônico de abastecimento de água na capital paraense. Para mais, ver em: RAMOS, Marina Fonseca. **A História de uma ausência: a caixa d’água de Belém**. Orientador: Flávio Augusto Sidrim Nassar; Coorientador: Mateus Carvalho Nunes. 2019. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Tecnologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <<https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/5858>>. Acesso em: 08/12/2023.

“Teatro da Paz e sua exuberância são resultados dos investimentos urbano arquitetônico para agradar esta elite”, e entre tantos outros detalhes que me recordo claramente.

Considero ter sido, esse momento, o encontro com aquilo que eu gostaria de exercer profissionalmente ao longo da vida adulta. A partir daquele momento, as aulas de história, juntamente com as de educação física, foram grandes alentos em meio a inúmeras aulas cujas temáticas pouco poderiam ser aplicadas em minha realidade cotidiana.

Após o Ensino Médio, a decisão de prestar vestibular para Licenciatura em História amadureceu e consolidou-se como sendo meu maior objetivo. Compreendia, desde cedo, que a mudança social que tanto almejava e só poderia ser alcançada por meio de uma educação intimamente relacionada à realidade cotidiana dos discentes e que fossem promotoras de aprendizados significativos.

Ao longo do convênio, no ano de 2015, adentrei em uma intensa rotina de estudos para prestar o vestibular no final do aludido ano. Naquele instante, em meio ao alto fluxo de aulas e informações, foi necessário aprimorar minhas habilidades com leitura, interpretação de texto e problematizações de questões sociais que eram cotadas para temática da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A História, sendo uma das disciplinas fundamentais para fornecer bons argumentos e contextos históricos sociais referenciáveis, foi pilar fundamental no desenvolvimento destas habilidades neste período.

Fui aprovado no início de 2016, crente de que havia alcançado aquilo que queria e que na primeira oportunidade iria ser capaz de implementar as mudanças que tanto visualizava como urgentes. No entanto, a graduação me mostrou que existiam outros problemas para lidar, talvez ainda mais desafiadores. Dentre esses, a formação de professores defasada, alicerçada em um currículo que forma precipuamente bacharéis em História, sem o desenvolvimento das habilidades básicas para o exercício da profissão docente, foi um dos aspectos mais incômodos ao longo do curso. Mais uma vez, me via “imerso” (Freire, 2013) em um mar de disciplinas com pouca ou nenhuma aplicabilidade prática que fizesse sentido em meus propósitos.

O caso concreto a seguir exemplifica as tácitas dinâmicas na formação de professores de História: a Lei 11.645/08 encaminha a obrigatoriedade do ensino de história das populações indígenas e afro-brasileiras no Ensino Básico. Com isso, os cursos de formação de professores de História teriam que obrigatoriamente ofertar disciplinas que contemplassem as temáticas previstas na legislação. Mesmo com o cumprimento desses requisitos, a tradição do ensino “memorialista mecânico” e a hierarquização do “Saber acadêmico” em detrimento do “Saber

escolar” (Bittencourt, 2008) engendrou a permanência de estratégias metodológicas datadas em disciplinas recém implementadas no currículo de formação de professores de História.

A prática de recorrer, preferencialmente, para formação de “[...] especialistas no trato com a literatura acadêmica” (Coelho, 2013, p. 81) e desfavor do desenvolvimento das habilidades que concernem o “Saber docente”,⁴² fizera-me alcançar os seguintes questionamentos: quais foram as abordagens didáticas acerca deste tema? Como eu posso fazer uso deste Saber Histórico Acadêmico em meio a realidade escolar?

Esses questionamentos acumularam-se durante a graduação e a busca pelas respectivas respostas acompanharam-me na “práxis” (Freire, 2013) de docente da disciplina História no Ensino Básico.

A atuação nesse âmbito proporcionou-me a lida com jovens em idade escolar que possuem acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) de maneira ininterrupta em sua realidade cotidiana. Considerando os dados apresentados no tópico anterior, especialmente acerca da velocidade da disseminação de notícias falsas em redes sociais, deparei-me com nítida ameaça do avanço de *fake news* sobre jovens em idade escolar. Porém, naquelas circunstâncias, não possuía meios e/ou conhecimentos necessários para o processo de enfrentamento do avanço das *fake news* no âmbito escolar. Até mesmo pelo fato de que durante a graduação, existiram tácitas referências sobre as modalidades de usos das TDICs na qualidade de fomentadoras de práticas pedagógicas ativas. Tais circunstâncias fizeram-me refletir sobre a urgente necessidade de formar professores(as) de História com as habilidades do futuro,⁴³ e não do passado.

Na qualidade de egresso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, compreendo que os desafios da formação de professores de História permeiam inúmeros aspectos, dentre os quais o próprio currículo formativo é um elemento de análise e reflexão. Um exemplo prático de tais desafios constam no Projeto Pedagógico do aludido

⁴² Saber docente não deve se limitar ao simples ato de “dar aula”, faz-se necessário possuir os seguintes saberes: Saber das disciplinas; Saber curricular; Saber da formação profissional; Saber da experiência (Bittencourt, 2008, p. 51).

⁴³ Segundo o Fórum Econômico Mundial de 2020, a habilidade mais exigida do trabalho no futuro será o pensamento analítico e inovador. Para mais, ver em: WORLD ECONOMIC FORUM. The future of jobs report 2020. Retrieved from Geneva, 2020. Disponível em: <https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf>. Acessado em: 15/11/2022; e em MOURA, Amanda. **As 15 habilidades do trabalho do futuro de acordo com o Fórum Econômico Mundial** – e o que deve ficar para trás. G4 Educação. Publicado em: 01/08/2022. Disponível em: <<https://g4educacao.com/portal/habilidades-trabalho-do-futuro-forum-economico-mundial>>. Acesso em: 08/12/2023.

curso.⁴⁴ Nesse, constam que das 3.396 horas obrigatórias do curso, 1.764 horas voltam-se para o atendimento do “Núcleo de Formação Histórica e Historiográfica”, enquanto 1.428 horas são reservadas para disciplinas com propostas pedagógicas contidas no “Núcleo de Formação Docente”. A substancial disparidade proporcional entre os núcleos – cerca de 51,94% para Formação Histórica e Historiográfica e aproximadamente 42,04% voltados para Formação Docente – evidencia, entre outros aspectos, o beneficiamento da abordagem proveniente do “Saber Histórico Acadêmico” em detrimento da integração prática desse saber com o “Saber Histórico Escolar” (Coelho, 2007; Schmidt, 2013).⁴⁵

A bibliografia especializada indica os malefícios dessa desproporcionalidade, principalmente ao engendrar a permanência da cultura memorialista no ensino de História (Toledo, 2004). Nessa cultura, os conteúdos curriculares privilegiam a abordagem dos personagens e dos fatos históricos compreendidos como “notáveis” (Bittencourt, 2018; Toledo, 2004) em detrimento do fomento ao aprendizado significativo e da formação de “profissionais do sentido”,⁴⁶ que gerem valor aos seus pares por meios de aprendizados significativos (Moreira, 2011), constituindo-se, portanto, distante da realidade discente e, conseqüentemente, dificultando quaisquer relações com a vida prática (Freire, 2013; Rüsen, 2007).

Considerando a exposição do percurso formativo do autor e sua devida compatibilização com a bibliografia especializada, passamos a indicar os caminhos teóricos que a este estudo alinha-se, no qual estão em destaque a abordagem dialógica (Freire, 2013) e os preceitos da “Consciência Histórica” e a finalidade do componente curricular história no Ensino Básico (Rüsen, 2007; 2016). Após tais encaminhamentos, buscamos apresentar as propostas metodológicas que já existem no Ensino de História e possuem potencial de auxiliar no enfrentamento das *fake news*.

É elementar destacar que ao não relacionar objetos da aprendizagem com a realidade discente, precipuamente a consumida pelos mesmos no âmbito digital, deixa-se de alcançar preceitos básicos acerca das possíveis contribuições do componente curricular escolar de História na formação de discentes do Ensino Básico.

⁴⁴ Elemento contido no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, previsto em: CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (CONSEPE-UFPA). **Resolução N. 4.652, de 25 de março de 2015**. UFPA, 2015. Disponível em: <https://historia.ufpa.br/images/PDF/Projeto_Licenciatura_Histria.pdf>. Acesso em: 09/12/2023.

⁴⁵ Aqui findo os exemplos práticos a partir das experiências pessoais e volto a empregar o uso da terceira pessoa do plural para designar as ações do presente trabalho, conforme indicado anteriormente.

⁴⁶ Nos termos empregados por Gadotti, 2011, “profissionais do sentido” são aqueles que fomentam a aprendizagem daquilo “[...] que é significativo para o projeto de vida da pessoa” (Gadotti, 2011, p. 62).

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (sem outros pontos de vista além daquele que eu vivo não há crítica efetiva possível) (Cerri, 2011, p. 126, grifos nossos).

A função descrita alinha-se na relevância social de “[...] evitar uma visão etnocêntrica do mundo e para prevenir o comportamento excludente, considerando que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades” (Cerri, 2011, p. 126). Tal visão ainda perpetua no ambiente escolar, como a própria conformação do currículo da disciplina História e sua matriz de conformação eurocêntrica (Bittencourt, 2008 e 2018; Goodson, 2007; Toledo, 2004).

Ao abordar a temática por esse prisma e relacionar com o aspecto apresentado anteriormente, relativo as “bolhas sociais” (ou “ecossistemas informacionais”, como designa Perini-Santos, 2022), e sua propriedade aglutinadora de adeptos frente ao consumo de conteúdos de determinados assuntos (Perini-Santos, 2022; Zubuff, 2020), é possível visualizar os desafios de engendrar as habilidades que reconhecem as “diferenças” e “alteridade” em processos de ensino-aprendizagem de História.

Nesse sentido, a bibliografia especializada indica como as bases da formação do curso de Licenciatura em História ainda são pautadas em aspectos ultrapassados, em que o “Império da Memória” (Toledo, 2004) rege currículos e, conseqüentemente, metodologias de caráter transmissivo e memorialista para formação destes futuros profissionais (Bittencourt, 2018; Caime, 2010; Coelho, 2013; Goodson, 2007; Knauss, 2005; Schmidt, 2013). A ausência de processos ativos na formação de professores que supere o memorialismo em prol de uma aprendizagem de significado e a ameaça da disseminação de *fake news* no Ensino Básico frente aos desafios impostos pelo dinamismo informacional digital demonstram-se um dos desafios do Ensino de História atualmente (Leal, 2021; Napolitano, 2021).

A consequência final desta dinâmica de permanências é o não estímulo ao aprendizado significativo de História, o não desenvolvimento da competência interpretativa, que permitiriam a crítica e problematização de notícias e/ou informações falsas – conseqüentemente – o contínuo aumento na frequência de replicações de *fake news*, o aumento das ameaças democráticas e aos preceitos científicos e da própria ciência (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022; Rösen, 2007).

Por outro lado, os desafios mencionados vêm sendo abordados como objetos de pesquisa de inúmeros estudos que se dedicaram a propor soluções para superação da

problemática elencada. Nos estudos em questão, o referencial teórico de Rüsen, 2007, autor da teoria da “consciência histórica”, é um dos aportes teóricos mais recorridos para alcançar os objetivos propostos, especialmente ao operar propostas de estudo no qual campo de Ensino de História seja promovedor da “ampliação da experiência do passado humano”, do “aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência” e do “reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática” (Rüsen, 2007, p. 110).

Considerando as contribuições desse aporte teórico para o presente estudo e para elaboração do produto educacional “DesmitiFake!”, elencamos os fatores de maior relevância da referida teoria e – posteriormente – como a mesma apresenta aproximações nas propostas de intervenções que relacionam Ensino de História e *fake news* em inúmeras produções.

Primeiramente, destaca-se que o conceito de “consciência histórica” não designa a ação de “[...] conceder consciência a quem não a tem [...]”, o termo empregado refere-se a prática de “[...] atuar com a nossa consciência, buscando influenciar e transformar a consciência dos educandos, num processo em que nossa própria consciência - geral e histórica - não sai da mesma forma que entrou” (Cerri, 2011, p. 80-81).

Seus preceitos estão intimamente relacionados a “[...] interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a ser formada muito antes da escolarização das crianças” (Cerri, 2011, p. 112), ou seja, os preceitos defendidos pela teoria da consciência histórica residem na compreensão do indivíduo de modo holístico, não somente no ambiente formal de ensino, partindo do princípio de que o conhecimento histórico, em todas suas vertentes, não está restrito aos objetos da aprendizagem que compõe o livro didático, por exemplo, mas sim imbuído na “vida prática” dos indivíduos (Rüsen, 2007).

As transformações propostas no cerne dessa teoria promovem novas configurações no próprio papel desempenhado pelos docentes da disciplina História, como bem indicado a seguir pelo historiador Luiz Cerri, pesquisador referência no campo do Ensino de História no Brasil:

[...] um dos efeitos mais importantes do conceito de consciência histórica é recolocar o papel do professor de história. De um operário do saber histórico, ele passa a poder ser considerado o mediador privilegiado entre as contribuições da ciência histórica e as diversas conformações da consciência histórica dos alunos e comunidades em que se insere devido ao seu trabalho” (Cerri, 2011, p. 132, grifos nossos).

Segundo Cerri, no âmbito do conceito da consciência histórica, docentes da disciplina História seriam responsáveis por mediar os pressupostos provenientes da ciência histórica e as manifestações de consciências históricas existentes entre alunos e a comunidade o qual está

inserido. Essa modalidade de atuação visa, em última instância, estimular o desenvolvimento da “[...] capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (Cerri, 2011, p. 61).

Tal pressuposto é observado na interpretação sobre o objetivo do Ensino de História defendido por Rüsen, 2007, e apresentado por Cerri, 2011:

O objetivo maior [do ensino de história] é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas (Cerri, 2011, p. 81-82, grifos nossos).

O “pensar historicamente” conceituado pelo autor refere-se a uma habilidade de análise e interpretação de ações históricas que sempre levem em consideração seus agentes e períodos históricos, cruciais no processo de enfrentamento a disseminação das *fake news* na atualidade, como observa-se a seguir:

[...] é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamento políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem (Cerri, 2011, p. 59, grifos nossos).

Nesse sentido, o autor complementa indicando como o método para alcançar esse objetivo perpassa pela necessária mudança de abordagens na realidade do ensino escolar de história, sendo o currículo ocupante de um local estratégico para efetivação de tais alterações:

O ensino escolar de história, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionado previamente e fora da relação educativa (Cerri, 2011, p. 69, grifos nossos).

Conforme indicado anteriormente, o próprio currículo da formação de professores de História no Brasil encontra-se em desacordo com as necessidades reais demandadas pelo Ensino de História (Bittencourt, 2018; Cabrini, *et al*, 2005; Moreira, 2004; Toledo, 2004). Atualmente, tal quesito ainda é agravado pelo fato da interferência da “lógica de mercado” nos conteúdos ensinados no Ensino Básico, conforme apresenta Bittencourt (2018):

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas

internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores (Bittencourt, 2018, p. 144).

Sublinha-se que este comportamento não se restringe a atualidade, considerando que a tradição da disciplina História indica que essa “[...] mantinha-se como um ensino propedêutico com conteúdos selecionados para atender os exames vestibulares e que limitavam mudanças de conteúdos e métodos” (Bittencourt, 2018, p. 140) especialmente após a segunda metade do Séc. XX no Brasil.

Tendo em vista a vasta discussão em torno da temática curricular no Ensino de História e a não pretensão de abordar tal quesito como objeto de análise em destaque no presente estudo, findamos essa indicação objetivando demonstrar que a solução proposta pelo conceito de consciência história de Rüsen (2007) também reside em novas abordagens curriculares, que esmeram a utilidade final do ensino da disciplina História na vida prática dos discentes de Ensino Básico. Pois, essa disciplina possui o potencial de fornecer meios para orientar as decisões dos indivíduos no tempo e ainda auxiliar na elaboração de expectativas futuras:

A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. De uma forma nova, crítica e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva isso, não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática (Cerri, 2011, p. 117, grifos nossos).

Nesse sentido, visando desenvolver as percepções fornecidas pelas orientações mencionadas, faz-se necessário o estímulo de ações cognitivas mais plurais, interrelacionadas e não limitadas ou circunscritas em tradicionalismos, dogmas, e/ou limitantes históricos sociais. Sendo aspectos cruciais para alcançar o “pensar historicamente” (Cerri, 2001; Rüsen, 2007).

Muitas dessas ideias que se enraízam no senso comum podem acabar se tornando limitações ou dificuldades para a realização de projetos coletivos de pessoas, regiões e países, pois algumas delas assumem a forma de preconceitos, no sentido de percepções preconcebidas que dificultam ou impedem novas abordagens, que passam a implicar rupturas com um grande sistema de significados e identificações (Cerri, 2011, p. 62).

Embora haja empecilhos⁴⁷ para incorporação da perspectiva da consciência histórica e de seu objetivo final - estimular o desenvolvimento do “pensar historicamente” (Cerri, 2001;

⁴⁷ Além dos desafios mencionados anteriormente, é válido indicar que a teoria da consciência histórica de Rüsen, 2007, também encontrou resistência diante dos questionamentos relacionados à faixa etária que em média tais

Rüsen, 2007) –, é fundamental destacar que a pretensão desta não se aloca na imposição arbitrária de abordagens. Tal imposição alinha-se com preceitos da aprendizagem mecânica (Moreira, 2011), no qual o método mais recorrente para o ensino de história era a memorização mecânica (Bittencourt, 2008; Toledo, 2004), não requerendo compressão sobre o elemento ensinado, incorrendo, em última escala, em um processo de aprendizado de armazenamento literal, arbitrário e sem significado prático (Moreira, 2011).

Não se trata de imaginar que "consciência" seja algo que se tem ou não se tem, ou que se tem do jeito certo ou errado, ou que possa ser doado de um sujeito para outro, pois isso significaria a imposição cultural de uns sobre outros. A consciência do mundo, dentro da perspectiva aqui tecida, é inerente ao ser humano, e pode ser mais ou menos aprofundada, mais ou menos adequada ao seu contexto, mais ou menos envolvida por mitos e preconceitos, mas o educador não é aquele que traz a luz sobre os ignorantes cegos. Pelo contrário, dentro do princípio freiriano, ele é uma espécie de parceiro que ajuda no processo de conscientização, não lhe cabendo em nenhum momento impor a sua própria visão de mundo. Nisso, tanto Freire quanto Rüsen alinham-se à perspectiva de razão dialógica ou comunicativa do filósofo Jürgen Habermas (Cerri, 2011, p. 66-67).

Diante de tais pressupostos, é imprescindível apontar como os elementos conceituais apresentados podem contribuir na formação de professores de história, considerando que tal processo formativo ainda apresenta significativas lacunas, especialmente ao abordar o quesito curricular e seu distanciamento com a realidade escolar (Bittencourt, 2008 e 2018; Cabrini, *et al*, 2005; Moreira, 2004; Toledo, 2004).

Nesse diapasão, é possível identificarmos afinidades entre a produção de Bittencourt, 2008 e Rüsen, 2007. A primeira autora defende que a hierarquização entre os saberes históricos “acadêmicos” e “escolares” culminou na geração de práticas metodológicas intituladas de “transposição didática”, em que o conhecimento acadêmico é transplantado para realidade escolar por meio de adaptações (Bittencourt, 2008). Para Rüsen, 2007, esta prática é conceituada como sendo a “didática da cópia” e é oriunda da abordagem que compreende a Didática na qualidade de campo alheio a ciência histórica, exibindo a presença de uma relação estigmatizada entre a maior parte dos profissionais de História de que a Didática seria uma “cópia” daquilo que é debatido no âmbito científico, sendo a Didática responsável pela “tradução simplificada” do que a ciência histórica gera (Rüsen, 2007).

operações mentais poderiam ser expressas em crianças e adolescentes. Anteriormente, acreditava-se que até os 16 anos dificilmente haveria expressões mentais relacionadas ao pensamento formal de história (Hallam, 1969, *apud*. Siman, 2015). Atualmente, tais questões foram superadas, considerado haver provas satisfatórias sobre o desenvolvimento da habilidade de pensamento formal e concreto de história em jovens com menos de 16 anos de idade. Para mais, ver em: SIMAN, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 201-221.

Todavia, a ressignificação destes termos em prol de uma perspectiva que contemple o processo de ensino-aprendizagem de História parte da solução de encarar a Didática da História não como elementos alienígenas ao campo da História, mas sim como parte integrante da própria Teoria da História.

O ensino de história em sala de aula é uma função do aprendizado histórico das crianças e dos jovens. Isso significa que crianças e jovens aprenderem história é uma questão central da didática da história, a que a mera tecnologia de ensino não responde satisfatoriamente. Ademais, cada método pedagógico tem uma resposta diferente a essa questão. O aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história. Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel. Abre-se assim o objeto do pensamento histórico para o vasto campo da consciência histórica, e a didática da história caiu nas malhas da teoria da história (Rüsen, 2007, p. 91, grifos nossos).

Tais afirmações residem, precipuamente, no fato de que: “A ciência da história não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história. A didática ocorre nela permanentemente” (Rüsen, 2007, p. 91).

As justificativas dessa abordagem elencam também que [...] aprender é um ato elementar da vida prática, do qual decorre o conhecimento histórico e no qual este desempenha (ou pode desempenhar) seu papel próprio, correspondente à cientificidade” (Rüsen, 2007, p. 92, grifos nossos). Alcançando, por fim, a seguinte compreensão frente a teoria da Consciência Histórica:

Se "aprender" for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (Rüsen, 2007, p. 94, grifos nossos).

Diante do exposto, o conceito de aprendizagem histórica defendida por Rüsen, 2007, perpassa – necessariamente – pelo uso dos saberes promovidos pelos processos de ensino-aprendizagem de história na vida prática, especialmente na resolução de problemáticas que podem ser orientadas pelo saber histórico.

Nos termos da teoria de Rüsen, 2007, esse processo potencializa a “formação histórica” e culmina no “aumento da competência interpretativa”, considerando que por meio deste aumento é possível “[...] problematizar e modificar os modelos habituais de interpretação” (Rüsen, 2007, p. 115), até mesmo pelo fato de compreender a história como potente instrumento crítico da realidade presente, pela qual são atravessados os questionamentos do passado.

Essas competências se adquirem na interpretação das experiências do tempo e são utilizadas quando se necessita argumentar historicamente para manejar os problemas da vida prática. A formação histórica é um modo dessa argumentação. Esse modo é caracterizado por fazer valer os potenciais racionais do pensamento histórico, consolidado na história como ciência, como modos argumentativos na vida prática. A ciência, assim, ‘vive’ de certo modo. A formação histórica organiza sua autocompreensão mediante a memória histórica; engaja a definição histórica de seu próprio ponto de partida na vida social presente; vincula o direcionamento da vida prática às representações de processos temporais significativos; projeta as perspectivas do agir futuro pelas formas discursivas que vivem do espírito da ciência (Rüsen, 2007, p. 101-102, grifos nossos).

O uso dos saberes históricos voltados para tais finalidades é uma prática relativamente recente e que tem se inserido tanto na formação de professores quanto no Ensino Básico de maneira gradual, sendo, outrora, geralmente abordada por preceitos cívicos, civilizatórios, nacionalmente identitários, morais e de matriz eurocêntrica:

[...] a História, como disciplina da Educação Básica, nunca esteve voltada para a divulgação ou problematização do conhecimento histórico. A Disciplina História esteve, no mais das vezes, comprometida com o ensino de valores morais e cívicos (frequentemente vistos como a mesma coisa) e com a construção da identidade nacional (Coelho, 2007, p. 6).

De um modo ou de outro, o ensino de história desempenhou sempre um papel civilizatório, participando do processo de afirmação de projetos de identidade nacional, marcados pelo comprometimento com a inserção da sociedade do Brasil nos quadros da cultura ocidental (Knauss, 2005, p. 282).

A ausência da finalidade problemática no Ensino de História acabou por engendrar aspectos transmissivos no ensino. A perpetuação desse modelo de ensino, ao longo de todo o século XX, foi designada pela literatura especializada como “tradicional” e “memorialísticos” (Bittencourt, 2008 e 2018; Knauss, 2005; Toledo, 2004), alinhando-se com os preceitos vigentes da “[...] concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2013, p. 65, grifos nossos).

A dinâmica educacional baseada na concepção bancária, a serviço da pedagogia da opressão, apresentada por Freire, 2013, implica – justamente – no não estímulo problematizador, no qual “[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2013, p. 65). Tal doação é implementada a partir de métodos transmissivos, onde educadores “[...] se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária” e se “mantém em posições fixas, invariáveis” (Freire, 2013, p. 65), culminando no arquivamento conjunto de educadores e educandos, como defende Freire, 2013:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2013, p. 65, grifos nossos).

No entanto, o ideal libertador do ensino, projetado ainda no início dos anos de 1970, fomentou o surgimento de alterações substanciais no Ensino de História, especialmente a partir do início do Séc. XXI. O novo contexto socioeducacional demandou novas configurações sociais dentro de ambientes formais de ensino, almejando desenvolver a consciência problematizadora:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2013, p. 74-75, grifos nossos).

Ao propor uma configuração educacional pautada na problematização, em prol de um ensino libertador e não mais opressor, Freire, 2013, realiza as devidas delimitações entre seus termos:

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (Freire, 2013, p. 77, grifos nossos).

Depreende-se que o ensino problematizador pretende desenvolver uma concepção crítica da realidade, não somente pelos educandos, mas também por educadores, pois esses últimos compõem parte fundamental no processo de estímulo à “autonomia do educando” (Freire, 2011).

No âmbito do Ensino de História, a problematização é tida como uma das operações mentais que podem ser estimuladas ao longo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina escolar de história, a pari da qual inúmeras possibilidades apresentam-se:

A problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos. Podem significar desde a capacidade mais simples de construir uma problemática em relação a um objeto de estudo, a partir das questões postas por historiadores e alunos: pode também significar simples indagações ao objeto de estudo: Por quê?, Como?, Onde?, Quando? (Schmidt, 2013, p. 60, grifos nossos).

É necessário também destacar as propostas metodológicas e/ou práticas que foram efetivamente implementadas e que objetivem estimular a problematização e, conseqüentemente, o próprio processo de combate as *fake news*. Adiante, apresentaremos e relacionamos as seguintes propostas: a historicidade das notícias falsas e sua dinâmica de fortalecimento científico; uso das TDICs para engajamento docente e desenvolvimento das habilidades críticas e problematizadoras; e relacionar fontes primárias com as notícias falsas da atualidade para estimular a problematização.

Inicialmente, uma das propostas válidas é destacar a historicidade que naturalmente compõe as notícias falsas (Leal, 2021; Reisdorfer, 2019). “Essa abordagem pode ser enriquecida se o professor conseguir relacionar exemplos de *fake news* do passado com *fake news* do presente, mapeando semelhanças e diferenças” (Leal, 2021, p. 70).

Por outro lado, ao realizar a estratégia metodológica de operar o ensino de história pela temática das *fake news*, e não somente por acontecimentos históricos cronologicamente datados, estimula-se – também – o pensamento histórico problematizador não limitado ao tempo, mas sim as relações de passado e presente que atravessam o uso da ciência histórica na vida prática (Cabrini, 2005; Cerri, 2011; Rüsen, 2007).

Não obstante, o uso da pesquisa e investigação historiográfica, com o devido rigor científico e conceitual pautado em suas categorias de análise (Napolitano, 2021), permite alcançar operações de problematização. Seja no cruzamento de fontes históricas e outros documentos que contribuem para melhor elucidação da investigação pretendida (Leal, 2021). Esses elementos confluem para o fortalecimento da epistemologia científica e do método científico como um todo, enfraquecendo as crenças contrárias imbuídas de valores identitários (Perini-Santos, 2022).

No âmbito das TDICs, alguns instrumentos demonstram-se como potenciais instrumentos para problematização a partir de uma análise histórica que podem ser mais bem aproveitadas a partir da mediação docente.

Algo que funciona como uma vacina para a desinformação é ensinar às pessoas as técnicas daqueles que espalham essas coisas, como escolher ou apelar para emoções negativas. Por exemplo: um jogo on-line em que o usuário assume o papel de uma empresa que se dedica a divulgar a desinformação e a polarização. Acho essa estratégia muito boa, porque o usuário aprende as técnicas, e no dia que chegar alguma coisa para ele, isso vai lhe cheirar mal. No mínimo, ele será capaz de questionar e não compartilhá-la imediatamente. As pessoas precisam saber, por exemplo, que o WhatsApp é muito mais perigoso do que outras redes sociais, porque todas as informações vêm de fontes confiáveis, amigos e familiares. Uma das chaves que a maioria de nós usa para confiar é que vem de uma fonte que consideramos confiável.

Se minha irmã manda para mim, como posso não confiar? Os grupos de WhatsApp são verdadeiros focos de boatos (Matute, 2021, *apud*. Leal, 2021).

Um exemplo prático de jogo que pode estimular o senso problematizador acima mencionado é o jogo digital intitulado “Bad news”. Um jogo de navegador *online* de mecânica simples e intuitiva, o *game* coloca seus jogadores no papel de um grande veiculador de notícias falsas, no qual sua credibilidade vai crescendo ou diminuindo a depender das decisões que são tomadas ao longo da partida. Seu lançamento se deu em um momento de grande repercussão das *fake news* mundialmente, em fevereiro de 2018, e seu objetivo é estimular a alfabetização midiática e o senso crítico frente às notícias falsas⁴⁸, como indicam os idealizadores do projeto:

A oportunidade de aprender fazendo, permite que os jogadores se envolvam em um exercício simulado que ajuda a cultivar a resistência psicológica contra técnicas de manipulação. Então, em vez de dizer às pessoas em que acreditar, criamos esses jogos para desenvolver nos jogadores as habilidades necessárias para identificar, argumentar contra e evitar que a desinformação se torne viral (Roozenbeek; Basol; Van Der Linden, 2021, tradução livre).

Atualmente áreas específicas do ensino de história contam com sugestões de práticas alinhadas à perspectiva de fomento da problematização e que também almejam o “pensar historicamente” (Freire, 2013; Rüsen, 2007) a partir de *fake news*. No campo do ensino da História Indígena e do Indigenismo, por exemplo, a utilização de fontes primárias indígenas, como relatos, imagens, contos, músicas, vídeos, animações, aplicativos e entre outras mídias podem ser utilizadas no desempenho da função de recursos didáticos que permitam a confrontação entre fontes tradicionais, as quais comumente exibem narrativas etnocêntricas (Serra, 2020).

Adiante, nota-se que o uso de iconografias com grande repercussão nas TDICs são potenciais recursos para o ensino de história e de combate ao avanço de notícias falsas. Os chamados popularmente de “memes” carregam sentidos e significados que podem ser explorados em suas respectivas temáticas e apresentam uma peculiar característica de estimular o senso interpretativo de discentes e docentes (Gago, 2021; Ibagón; Echeverry; Granados, 2021). Além de serem estudos cada vez mais frequentes no campo do Ensino de História, seus resultados indicam aumento da capacidade interpretativa, conforme pressupõe Rüsen, 2007.

⁴⁸ Para mais, consultar as informações complementares em: DROG. **Bad News: Information Sheet**. <<https://www.getbadnews.com/wp-content/uploads/2022/05/Bad-News-Game-info-sheet-for-educators-English-1-1-2.pdf>>. Acesso em: 18/12/2023; No próprio site do *game*, em: <<https://www.getbadnews.com/pt>>. Acesso em: 18/12/2023; e no artigo relacionado, ROOZENBEEK, Jon; BASOL, Melisa; VAN DER LINDEN, Sander. **A New Way to Inoculate People Against Misinformation**. Behavioral Scientist. Publicado em: 22/02/2021. Disponível em: <<https://behavioralscientist.org/a-new-way-to-inoculate-people-against-misinformation/>>. Acesso em: 18/12/2023.

Tal como as iconografias, as mídias audiovisuais já ocupam um papel de destaque como recursos do ensino de história a um tempo considerável. Suas contribuições para o ensino da disciplina história atualmente residem, especialmente, na problematização de conteúdos hospedados na plataforma digital YouTube (Brito; Junior, 2021; Fronza, 2021; Santana; Magalhães, 2020; Reisdorfer, 2019). Essa estratégia metodológica alinha-se diretamente com os pressupostos de Freire, 2013, e Rüsen, 2007, especialmente por fazer uso da rede social mais recorrida por brasileiros para se informar no ano de 2022 (Carro, 2022).

Contudo, todas as alternativas acima apresentadas perpassam por uma qualificação docente que não pode ser alheia ao processo formativo de professores de História, objetivando que os docentes “[...] não se limitem a ensinar apenas os conteúdos específicos da matéria, que consigam conectar questões socioculturais ao currículo escolar contribuindo para a educação midiática de crianças e adolescentes” (Pacheco; da Silva Paiva, 2022, p. 17).

O uso das práticas de Educomunicação⁴⁹ em sala servem para ajudar que as informações recebidas pelos alunos sejam mais saudáveis e para que a aplicação seja mais eficaz, a escola do século XXI precisa com urgência de professores capacitados, que compreendam o sentido de educar para mundo, ou ciberespaço e que estejam dispostos a fazê-lo (Pacheco; da Silva Paiva, 2022, p. 17-18).

Nesse sentido, compreendemos que:

Quanto ao ensino de história, as *Fake News* históricas podem ser utilizadas como instrumental pedagógico e, assim fortalecer o senso crítico dos alunos a partir do momento que são confrontadas com textos de época e explanação da historiografia especializada. O confronto de interpretações abre espaço para ambientes de diálogo e amadurecimento cognitivo (Nascimento; Campos, 2020, p. 82, grifos nossos).

Os amadurecimentos cognitivos pretendidos perpassam, necessariamente, por estratégias didático-metodológicas que objetivem estimular o senso problematizador, crítico e que faça uso do conhecimento histórico para alcançar soluções em sua vida prática (Cerri, 2011; Freire, 2013; Rüsen, 2007), elementos basilares para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem potencialmente significativos (Moreira, 2011).

⁴⁹ Embora a presente pesquisa não se pautar no método educacional, é válido mencionar esta proposta, considerando ser um dos meios que se demonstra plausível para enfrentamento das *fake news* por meio do ensino de história. Segundo as autoras: “O papel do professor no combate a divulgação de *fake news* em redes sociais a partir da Educomunicação se torna fundamental no processo de desenvolvimento crítico do aluno e combate a desinformação e a divulgação de notícias falsas” (Pacheco; da Silva Paiva, 2022, p. 18). Alinhando-se, portanto, aos preceitos apresentados de estímulo a problematização e fomento ao desenvolvimento do pensar historicamente (Freire, 2013; Rüsen, 2007). Para mais, ver em: PACHECO, Larissa Cristina; DA SILVA PAIVA, Viviane Aparecida. Fato e Fake: Desconstruindo as Fake News através do Ensino de História. **Revista Antígona**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/antigona/article/view/15322>. Acesso em: 18/12/2023.

Tais elementos tendem a contribuir, no âmbito da formação de professores de história, para formação do “novo professor”, que mobiliza o desejo de aprender, aprende em rede, possui a ética do cuidado e está em constante relação com sua realidade, sendo esses quesitos fundamentais para composição do “profissional do sentido” (Gadotti, 2011, p. 62). A partir do momento que estes elementos compõem a práxis professoral, o alcance de uma “comunidade de aprendizado” é mais palpável, em que há a contínua e dinâmica contribuição de todos os agentes envolvidos (Freire, 2013; Hooks, 2017).

Finalizamos este capítulo voltado para análise teórica acerca do uso das *fake news* como recurso didático no campo do Ensino de História. Passamos, portanto, para os encaminhamentos relacionados às escolhas teórico-metodológicas que conformam o produto educacional “DesmitiFake!”, precipuamente no que tange a sua aplicabilidade e alinhamento com métodos e práticas ativas de ensino.

3. METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:

Considerando os encaminhamentos de literatura relacionados anteriormente, especialmente no que tange ao processo ensino-aprendizagem de história baseado em abordagem dialógica, pretendendo a problematização (Freire, 2013) e estimulando a conformação da Consciência Histórica nos aprendentes a partir do “pensar historicamente” (Rüsen, 2007), dedicamos o presente capítulo para os encaminhamentos metodológicos que nortearam a pesquisa e o processo de desenvolvimento do produto educacional “DesmitiFake!”.

Começaremos indicando o ramo dentro da área de conhecimento da História voltado para reflexão e possíveis proposições dos métodos aplicados ao Ensino de História. Em seguida, o tópico “3.1 Sequência Didática e a adequação de metodologias ativas: possibilidades de mediação no processo de ensino-aprendizagem de História” trata sobre possíveis incorporações das metodologias ativas no Ensino de História, relacionando com as problemáticas docentes abordadas pela bibliografia especializada (como o cumprimento do cronograma curricular e as dificuldades de incorporação das TDICs em suas atividades). Tratamos também como as metodologias elencadas na constituição da sequência didática “DesmitiFake!” possuem promissoras contribuições para o Ensino de História e para a própria Didática da História. O tópico “3.2 Discentes do curso de História Licenciatura: um retrato a partir de dados estatísticos e experiências ao longo do Estágio Supervisionado” apresenta a caracterização do público-alvo

a que o produto educacional se destina, sendo esse um exercício metodológico primordial para o desenvolvimento da sequência didática “DesmitiFake!”.

A organização argumentativa do capítulo em questão tem em vista a necessidade de: a) apresentar as escolhas metodológicas da elaboração do produto educacional; e b) demonstrar a compatibilidade teórica dessas escolhas. Portanto, para alcançar o enunciado, partiremos da concepção da formação da Didática da História e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de História, especialmente de docentes de tal componente curricular.

Inicialmente, é válido ressaltar o consenso existente, no âmbito da bibliografia especializada, acerca da maneira transmissiva com que o Ensino de História foi aportado ao longo do tempo. O Saber Histórico Acadêmico por muito tempo compôs elemento crucial no perfil de egresso dos cursos de graduação em História (Licenciatura ou Licenciatura Plena) em detrimento do Saber Histórico Escolar e os demais inúmeros Saberes relacionados às reflexões sobre ensino-aprendizagem que compete ao Professor de História (Bittencourt, 2008; 2018; Cabrini, *et al*, 2005; Caime, 2010; Cerri, 2011; Coelho, 2007; 2013; Goodson, 2007; Knauss, 2005; Moreira, 2004; Toledo, 2004; Rüsen, 2007; Schmidt, 2013; Zarbato, 2013).

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, [...] passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade [...] E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (Fenelon, 1983, *apud*. Zarbato, 2013, p. 140).

Essa dinâmica transmissiva pautada no Saber Histórico Acadêmico, muitas vezes designado como “erudito”, alterou-se ao passo que a Didática, como campo do conhecimento que possui grande interlocução e interseção com o campo do Ensino de História, passou a ocupar espaço teórico, reflexivo e empírico em parte das produções relacionadas ao ensino do componente curricular escolar de História (Bergmann, 1990).

A interseção entre os aludidos campos de estudo é intitulada como “Didática da História”, a qual pode ser compreendida como “[...] uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não” (Bergmann, 1990, p. 30). Suas contribuições fundamentais residem na reflexão da práxis docente à medida que:

[...] investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História. Fazendo isto, ela se refere às intenções práticas desta disciplina específica que é a História, como também aos seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição desses resultados (Bergmann, 1990, p. 30).

A perspectiva cunhada a partir dos preceitos da Didática da História foi basilar para o desenvolvimento de estudos que aprimorassem a reflexão teórico e metodológica dos processos de ensino-aprendizagem no bojo do Ensino de História (Bergmann, 1990; Rüsen, 2007) alinhando-se, aos poucos, com perspectivas dialógicas que ao longo da formação docente priorizam atividades autônomas e que aproximem os futuros professores de História do cotidiano escolar (Rüsen, 2016). Nessa direção,

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 16).

Entretanto, a perspectiva da formação de professores reflexivos, que problematizam sua práxis e busquem meios para seu desenvolvimento profissional, por muito tempo não foi preconizada, sendo necessário, apenas, a expressão de fatos e agentes históricos “notórios”, por exemplo (Bittencourt, 2018; Toledo, 2004), em detrimento da valorização experiencial potencializadora de reflexões e a busca instigante de providências para intervenções na vida prática (Freire, 2013; Nóvoa, 1992; Rüsen, 2007). Essa situação se observa, por exemplo, na replicação de estratégias pedagógicas pouco diversificadas, facilmente identificáveis por meio das atividades que frequentemente observamos nas aulas de história.

A diversidade precisa habitar também o terreno das atividades, e este é o quinto critério que nos permite reconhecer uma aprendizagem significativa. Aula de História não pode ser apenas leitura e cópia. Embora fundamentais, leitura e escrita precisam estar acompanhadas de debates, projeção de filmes, visitas a locais históricos, atividades envolvendo desenho, montagem de jornais, pesquisas de campo, entrevistas, comparecimento a museus e exposições, organização de mostras na escola, elaboração de relatórios, seleção de materiais para compor acervos, etc. O aluno, como qualquer outro ser humano, não é apenas leitor e escritor, mas percebe a realidade e a expressa através de numerosos outros canais (Seffner, 2018, p. 42).

Ademais, as propostas metodológicas e de práticas ativas carregam consigo o potencial de desenvolvimento da aprendizagem significativa (Moreira, 2011) e de objetos da aprendizagem cognoscíveis e de sentido histórico na vida prática, em consonância com os preceitos fundamentais de Freire (2013) e Rüsen (2007; 2016). Embora tais propostas tenham angariado cada vez mais espaço na realidade escolar,⁵⁰ sua presença no âmbito da formação de

⁵⁰ Exemplo desse fato são as produções teóricas e metodológicas associadas a elaboração de conteúdos voltados para professores de História acerca das possibilidades de estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem na atualidade, como jogos como recursos didáticos nas aulas de História. Para mais, ver em: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, recurso eletrônico, 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequenc>>. Acesso em 20/12/2023.

professores de História ainda demonstra-se tímida,⁵¹ fazendo-se necessário a elaboração de intervenções práticas na formação de professores de modo diverso e inovador, como concebe Antônio Nóvoa:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 16, grifos nossos).

Diante do desafio de intervir no processo formativo de professores por meio de propostas inovadoras, que necessariamente contemplem a experimentação e prática docente, acreditamos que as metodologias ativas possibilitam estimular o desenvolvimento de aprendizagens significativas, pois:

[...] em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento (Diesel; Santos Baldez; Neumann Martins, 2017, p. 271, grifos nossos).

A configuração proposta por meio das metodologias ativas, dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, alinha-se com a urgente necessidade de inovar nas estratégias metodológicas do ensino (Morán, 2015), tendo em vista que a estrutura concebida por essas metodologias permitem que “aprendamos próximos da vida”, o que possibilita o desenvolvimento para “[...] avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Morán, 2015, p. 18).

Quanto mais professores alinharem suas atividades com as de “curador e de orientador” (Morán, 2015, p. 24), mais comum será o estímulo a criatividade de seus pares e o fomento a sua evolução “[...] como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais” (Morán, 2018, p. 37).

As metodologias ativas constituem uma proposta de abordagem educacional que busca – em última instância – a disrupção com a abordagem de ensino tradicional, que se faz presente na formação de professores de História por meio de metodologias pouco participativa, sem o estímulo à problematização e a devida contextualização e possível intervenção em sua realidade profissional

⁵¹ Tal quesito será mais bem detalhado adiante, por meio da exposição e relação dos dados colhidos no exercício de caracterização do público-alvo da presente pesquisa, apresentado no tópico 3.2 “Discentes do curso de História Licenciatura: um retrato realizado a partir de dados estatísticos e experiências ao longo do Estágio Supervisionado”.

(Bittencourt, 2008; 2018; Cabrini, *et al*, 2005; Cerri, 2011; Coelho, 2007; 2013; Knauss, 2005; Moreira, 2004; Toledo, 2004; Rösen, 2007; 2016; Schmidt, 2013; Zarbato, 2013).

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor (Morán, 2015, p. 22, grifos nossos).

A adoção desses preceitos no ambiente educacional, seja do Ensino Básico ou Superior, perpassa pela implementação das metodologias ativas e suas estratégias pedagógicas. Nesse sentido e considerando que os preceitos relacionados às metodologias ativas foram estruturantes para elaboração do produto educacional originado a partir da presente dissertação, pretendemos indicar – no tópico a seguir – quais desses métodos compuseram a construção do artefato educacional, buscando assinalar os mesmos como exemplos de métodos viáveis para um ensino de história dialógico, que se aproxime da vida prática e que possibilite o desenvolvimento do “pensar historicamente” (Freire, 2013; Rösen, 2007; 2016).

3.1 Sequência Didática e a adequação de metodologias ativas: possibilidades de mediação no processo de ensino-aprendizagem de História:

Diante das discussões realizadas e considerando que o produto educacional “DesmitiFake!” estrutura-se a partir de uma sequência didática composta por algumas metodologias ativas, faz-se necessário tratar sobre os conceitos e as contribuições das metodologias adotadas para conformação do aludido artefato educacional.

De início, indicamos que as sequências didáticas podem ser compreendidas como: atividades ordenadas e articuladas que almejam a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes (Zabala, 1998, p. 18, *Apud*. Andrade; Sartori, 2018). Nesses termos, compreendemos que toda e qualquer elaboração de uma sequência didática precisa necessariamente partir de um (ou vários) objetivos educacionais previamente elaborados.

Adiante, Zabala (1998, *Apud*. Andrade; Sartori, 2018) também exhibe a necessidade de que as atividades pretendidas ao longo de uma sequência didática sejam ordenadas e articuladas, buscando coerência teórica e metodológica com os objetivos educacionais propostos.

Não obstante, tanto os objetivos quanto as atividades propostas precisam ter sempre em vista o público a qual se destina. Pois, tanto docentes quanto discentes serão os agentes

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, necessitam ter ciência do “porquê”, “como” e “onde” irão desempenhar as atividades ofertadas em uma seqüência didática.

Nesse sentido, compreendemos que as seqüências didáticas devem estar aportadas em um tripé previamente estipulado para sua melhor articulação: objetivos educacionais, público envolvido e atividades a serem desenvolvidas. A partir desses elementos fundamentais, as seqüências didáticas permitem “[...] estruturar de modo simples e claro a coerência entre os objetivos de ensino e as premissas da aprendizagem significativa para o estudante. Com isso, permite ações de interdisciplinaridade e não fragmentação do conhecimento” (Andrade; Sartori, 2018, p. 317).

Todavia, a tradicional compartimentalização dos objetos do conhecimento do componente curricular escolar e acadêmico de História por meio da divisão cronológica da história ocidental,⁵² somada às estruturas educacionais calcadas no modelo transmissivo de ensino a partir da repetição e memorização, culminaram em distintos usos das seqüências didáticas daqueles propostos por Zabala (1998) e Andrade; Sartori (2018).

Ao impelir docentes de História a cumprir, em sua estreita carga horária, o ensino de uma pretensa “história universal”, o currículo faz com que seja perdido o caráter do ensino pela perspectiva “processual” e seja dado ênfase em uma “visão finalista”. Na qual “[...] o princípio de causalidade fundamental em história aparece como resultado de uma determinação *a priori*, mecanicista” (Cabrini, *et al*, 2005, p. 39), não levando em conta as particularidades sócio-históricas e excluindo narrativas de diferentes etnias, povos, comunidades e culturas do estudo histórico daqueles meios (Bittencourt, 2008; Cabrini, *et al*, 2005; Coelho, 2007).

O desafio de cumprir o previsto no cronograma curricular, tanto de profissionais da História que atuam no âmbito escolar quanto acadêmico, acaba por minimizar o tempo de planejamento e pesquisa requisitado para elaboração de seqüências didática que apresentem atividades devidamente ordenadas e articuladas (Zabala, 1998, *Apud*. Andrade; Sartori, 2018; Barbosa, 2002, *Apud*. Curcino Monteiro, *et al*, 2021).

⁵² “Os historiadores ocidentais do período moderno passaram a organizar o tempo cronológico de acordo com a periodização cristã - a.C. e d.C. - e fizeram recortes, criando os séculos e os períodos: pré-história, Antiguidade, Idade Média, período moderno e contemporâneo. [...]”

Essa História cronológica, criada no fim do século XIX, tem sido objeto de críticas pela forma linear com que organiza o tempo, de acordo com a ideologia do progresso. [...] a periodizações que pretensamente são válidas para uma ‘história universal’, mas efetivamente excluem povos e grupos, sobretudo das áreas mais pobres ou dominadas pelos europeus, e incluem a organização temporal que se apoia nos ‘modos de produção’ (Bittencourt, 2008, p. 205-206, grifos nossos).

Por sua vez, docentes de História – especialmente do Ensino Básico – ordinariamente buscam dar conta do referido desafio a partir da elaboração de planejamentos que levem em consideração somente os objetos da aprendizagem previstos nos livros didáticos (Silva, 2012), pois, esses recursos são regidos, em sua grande maioria, pela organização cronológica dos períodos Históricos (Bittencourt, 2008).

Tal dinâmica culmina, frequentemente, na ausência do devido planejamento e elaboração dos objetivos educacionais, os quais, muitas vezes, são elaborados sem a devida consideração dos saberes e experiências prévias do público que tais atividades se destinam, alijando-os do processo de participação e interatividade do trabalho a ser desenvolvido (Cabrini, *et al*, 2005; Freire, 2013; Cerri, 2011; Rüsen, 2007; 2016).

Diante dessas circunstâncias, foram elencadas, pela bibliografia especializada, algumas problemáticas que revelam os empecilhos da elaboração de planejamentos didáticos-metodológicos para além da tradicional organização cronológica vigente.

O fundamental é, segundo pensamos, discutir esse eixo de concepção histórica. Se não o fizermos, o debate vai girar em torno de falsos problemas, como é o caso do ensino da história na 5ª série, que é colocado da seguinte forma: ou se ensina o processo pelo "começo" (ou seja, pela pré-história e antigüidade) ou se começa pelo que se acredita estar mais próximo ao aluno (ou seja, pela história do Brasil). Essa discussão parece mostrar que, uma vez determinado por onde se deve começar a puxar o fio desse novelo que é o processo histórico único e europocêntrico, tudo estará resolvido (Cabrini, *et al*, 2005, p. 41, grifos nossos).

Nesse sentido, identifica-se que “[...] a questão não é tão somente qual conteúdo de história tratar, mas, sobretudo, como trabalhar esse conteúdo” (Cabrini, *et al*, 2005, p. 41). Ou seja, quais estratégias teórico-metodológicas adotar para que os procedimentos de ensino-aprendizagem mais próximos dos discentes e de sua vida prática superem as heranças do ensino de história tradicional e alcancem prerrogativas significativas entre os envolvidos? Uma das possíveis respostas desse questionamento também foi encaminhada por Conceição Cabrini, *et al*, 2005, como vemos a seguir:

Pensando nessa adequação, parece-nos necessário, possível e mesmo suficiente, para uma iniciação histórica, que um aluno do 1º grau comece sua reflexão procurando explicar os "comos" e os "porquês" das transformações sociais, ficando atento às diferenças, às diversidades e às especificidades das diversas sociedades. A sensibilidade às diferenças e às transformações nos parece ser uma característica específica do trabalho do historiador; a atenção às diferenças e as transformações precisa ficar garantida nesse exercício de raciocínio histórico. Ao se destacarem as diferenças, compreende-se melhor as possíveis semelhanças (Cabrini, *et al*, 2005, p. 43, grifos nossos).

Portanto, ao privilegiar abordar o conteúdo a partir da perspectiva do “processo histórico”, a proposta de alternativa promovida pela autora também alcança as perspectivas de estimular o “pensar historicamente” de Rüsen, 2007. Quesito que também encontramos na proposta de ensino de história de Schmidt (1999), ao assinalar a alternativa de ensino por meio da “construção de conceitos históricos” indispensáveis para processo de aprendizagem histórica, considerando que a prática desse procedimento permite:

[...] instituir o poder conceitual, isto é, o poder que os indivíduos têm de identificar e ordenar elementos da realidade social, auxiliando-o na organização, reconhecimento e interpretação do mundo. Este processo significa também a capacidade que os indivíduos adquirem de construir categorias explicativas da realidade social. Assim, as categorias ou conceitos possibilitam, entre outros, a identificação dos objetos e fenômenos da realidade social, bem como a capacidade de dar-lhes sentido e reconhecê-los a partir de sua confrontação com o já conhecido (Schmidt, 1999, p. 147-150).

Nesse sentido, o surgimento e disseminação das TDICs também auxiliaram na elaboração de propostas educacionais que fizessem uso desses recursos, as quais somaram esforços na construção de alternativas para o ensino de História para além dos usos tradicionais. Como indica Ferreira (1999):

[...] ao discutir novas abordagens para o ensino de história, consideramos as contribuições metodológicas decorrentes das novas tecnologias como elementos importantes para o fazer histórico. Os recursos de multimídia, fotografia, vídeo, imagens, sons, filmes e computação gráfica, *quando usados corretamente*, [...] possibilitam novas formas de apreensão, uma vez que estes recursos audio-visuais despertam a atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para a melhoria da aprendizagem, estabelecendo uma relação de interação com o conteúdo entre professores e alunos do ensino fundamental e médio (Ferreira, 1999, p. 149-150, grifos do autor e grifos nossos).

Todavia, engana-se o profissional da educação que projeta a simples utilização das TDICs como garantia de aprendizado aos seus pares, pois não basta somente usar sem a devida compreensão dos possíveis usos e potencialidades da TDIC escolhida. Sendo este, aspecto elementar para que sejam alcançados os objetivos educacionais propostos (Ferreira, 1999; Kenski, 2007; Morán, 2015; 2018), especialmente quando tal recurso compõe uma sequência didática.

O mero uso dos recursos tecnológicos não é garantia de que ao serem postos em prática vão estar contribuindo para uma nova postura do professor em sala de aula. Aliado a estes recursos, o professor deve ter domínio dos conteúdos e das diversas metodologias, dentre as quais possa escolher a que melhor se aplica à construção do conhecimento histórico (Ferreira, 1999, p. 147).

Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (Kenski, 2007, p. 46).

Ademais, é válido sublinhar que a problemática relacionada à “[...] falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia [...]” (Kenski, 2007, p. 57) é considerada um dos empecilhos para ampliação da adoção das TDICs nos processos educacionais.

No Brasil, a pesquisa TIC [Tecnologia da Informação e Comunicação] Educação, cuja última versão, referente ao ano de 2014, foi publicada no início de 2015, indica que 96% dos 1.770 professores entrevistados utilizam recursos digitais para preparar suas aulas e para produzir atividades para os estudantes, a maioria por motivação própria. Porém, mais da metade desses professores afirma que falta preparação para a utilização das TDIC como recursos pedagógicos (Bacich, 2018, p. 234, grifos nossos).

Todavia, a partir da identificação dessa ausência, que muitas vezes reside na própria formação docente, a implementação de metodologias ativas que estimulem o aprendizado ativo voltadas para familiarização as especificidades das TDICs e seus possíveis usos, ao longo da formação de professores, pode ser considerada um primeiro passo a ser trilhado, especialmente, ao compreender que a aprendizagem ativa pressupõe, entre outros quesitos, experimentação prática, tentativa e erro dos aprendentes com o objeto a ser apreendido (Andrade; Sartori, 2018).⁵³ Nessa dinâmica, é necessário promover meios para:

[...] que o professor considere a experiência de aprender por meio de tecnologias digitais como um recurso importante em seu próprio desenvolvimento profissional, e deixe, então, de aprender *sobre* o uso de tecnologias digitais para passar a aprender *com* o uso delas (Bacich, 2018, p. 261, grifos da autora).

Cabe ressaltar, por fim, que uma das justificativas plausíveis para adoção de TDICs na sequência didática “DesmitiFake!” reside no simbolismo de ocupar os espaços atualmente disponibilizados pelas TDICs. Pois, parte das TDICs também são meios utilizados, recorrentemente, para disseminação de desinformação, conforme destacamos no tópico “2.1 Negacionismo, revisionismos e o avanço das *fake news* na atualidade”. Portanto, disponibilizar a sequência didática e seus recursos educacionais em um site com navegabilidade intuitiva e de acesso gratuito significa, também, ofertar meios que contribuam para o amplo processo de enfrentamento as *fake news*.

⁵³ O estímulo a adoção de práticas ativas na formação de professores e suas devidas adequações para o Ensino Básico, a partir de metodologias ativas, é um dos objetivos específicos do produto educacional “DesmitiFake!”.

Diante do apresentado, é válido indicar que a sequência didática materializada no produto educacional “DesmitiFake!” foi elaborada a partir dos aspectos teóricos e metodológicos alinhados com os preceitos de ensino de história que buscam instantânea relação com o cotidiano discente. Dessa maneira, ao longo do processo de construção, afastamos a possibilidade do uso dos quesitos tradicionais assinalados anteriormente em prol de abordagens de ensino, passíveis de usos nos processos de ensino-aprendizagem de história, que busquem estimular aprendizagens significativas, com uso de recursos que componham a vida prática dos aprendentes, caso de parte dos recursos disponibilizados pelas TDICs, e que permitam somar esforços no processo de enfrentamento das *fake news*.⁵⁴

Nesse sentido, a construção da sequência didática “DesmitiFake!” também foi conformada a partir dos preceitos basilares contidos nas metodologias “aprendizagem baseada em projetos”, “sala de aula invertida” e “jogo sério”, as quais são detalhadas sobre seus conceitos, funções, contribuições e relações para construção do aludido produto educacional a seguir.

3.1.1 Aprendizagem baseada em projetos (ABP):

O ensino deverá ser baseado na aprendizagem por ação, desafios e resolução de problemas, tendo os projetos como alicerce para conectar conteúdos e o desenvolvimento das essenciais inteligências volitiva e *decernere*. Como eixos transversais, o empreendedorismo, a sustentabilidade, a programação e a colaboração devem ser sempre mediados pela utilização contumaz da tecnologia, bem como pelos fundamentos de matemática, engenharia e ciência. Seguindo a premissa da neurociência, que aponta que aprendemos melhor aquilo que tem um significado, o objetivo geral é que os estudantes se identifiquem com o tema apresentado, com as competências a serem desenvolvidas e com os produtos a serem construídos, de forma intuitiva e não linear, por meio de desafios, projetos, games e jogos interativos (Fava, 2020, p. 100, grifos nossos).

A aprendizagem baseada em projetos (usualmente designada pela sigla ABP), pode ser compreendida como “[...] um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções” (Bender, 2014, p. 9).

Considerando que a ABP pode ser facilmente confundida com sequências didáticas com temas motivadores, ou outras abordagens do gênero, William Bender, 2014, promoveu a disseminação de conceitos basilares que compõe uma ABP, a saber:

⁵⁴ Conforme tratado anteriormente, o capítulo a seguir será dedicado para o atendimento da completa descrição do produto educacional “DesmitiFake!” e seu processo de validação.

Âncora. Introdução e informações básicas para preparar o terreno e gerar o interesse dos alunos.

Trabalho em equipe cooperativo. É crucial para as experiências de ABP, enfatizado por todos os proponentes da ABP como forma de tomar as experiências de aprendizagem mais autênticas.

Questão motriz. Deve chamar a atenção dos alunos, bem como focar seus esforços.

Feedback e revisão. A assistência estruturada deve ser rotineiramente proporcionada pelo professor ou no interior do processo de ensino cooperativo. O *feedback* pode ser baseado nas avaliações do professor ou dos colegas.

Investigação e inovação. Dentro da questão motriz abrangente, o grupo precisará gerar questões adicionais focadas mais especificamente nas tarefas do projeto.

Oportunidades e reflexão. Criar oportunidades para a reflexão dos alunos dentro de vários projetos e aspecto enfatizado por todos os proponentes da ABP.

Processo de investigação. Pode-se usar diretrizes para a conclusão do projeto e geração de artefatos para estruturar o projeto. O grupo também desenvolver linhas de tempo e metas específicas para a conclusão de aspectos do projeto.

Resultado apresentado publicamente. Os projetos de ABP pretendem ser exemplos autênticos dos tipos de problemas que os alunos enfrentam no mundo real, de modo que algum tipo de apresentação pública dos resultados do projeto é fundamental dentro da ABP.

Voz e escolha do aluno. Os alunos devem ter voz em relação a alguns aspectos de como o projeto pode ser realizado, além de serem encorajados a fazer escolhas ao longo de sua execução (Bender, 2014, p. 32, grifos do autor).

Nesses termos, a elaboração de intervenções educacionais a partir da ABP possui características específicas que devem ser consideradas no momento de sua elaboração para não aproximar-se de propostas tradicionais que não promovem, ao menos não com a mesma qualidade, as potencialidades de aprendizagem diante da devida estruturação da ABP.

Diferentemente de uma sequência didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação em gerar um produto. Porém, esse produto não precisa ser um objeto concreto. Pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria, etc. A grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências_ (São Paulo, 2013, *apud* Morán, 2018, p. 57).

Embora a bibliografia especializada destaque as diferenças conceituais entre ABP e sequência didática, é primordial destacarmos que estas não são incompatíveis. Muito pelo contrário, podem ser compreendidas como complementares, pois, as propostas educacionais cunhadas a partir da metodologia da ABP devem levar em consideração a necessidade natural de relacionar e articular suas atividades, tendo em vista o objetivo final almejado, o qual pode ter materialização em produtos ou expressões teóricas, práticas, metodológicas e assim por diante, possibilitando uma ampla gama de ações e estratégias de aprendizagem que estimulem o aprendizado significativo (Bender, 2014; Fava, 2020; Morán, 2018).⁵⁵

⁵⁵ Para mais conceitos e possíveis aplicações da ABP no âmbito educacional, ver em: PESQUISA & JOGOS. **Aprendizagem baseada em projetos.** YouTube. Publicado em 19/09/2018. Duração: 16m20s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EgLZ0iFxmAU>>. Acesso em: 10/01/2024.

Diante de tal conceituação, as possíveis contribuições da ABP para o ensino de história são promissoras e oportunas. Conforme indicado anteriormente, o Ensino de História ainda hoje enfrenta um grande desafio atrelado aos parâmetros constitutivos do currículo escolar e acadêmico, os quais, em grande medida, ainda pautam-se nos objetos do conhecimento em si, e não em como trabalhar tais objetos perante as problemáticas que carecem de orientação na vida prática discente (Cabrini, *et al*, 2005; Freire, 2013; Rösen, 2007; 2016).

Diante desse desafio, a ABP demonstra-se como uma das possíveis abordagens metodológicas que fornecem caminhos para superar as tradicionais práticas de ensino de história (Bittencourt, 2008), principalmente ao ter em vista que a construção de uma intervenção educacional embasada na ABP deve ser intrinsecamente atrelada a uma problemática presente na realidade vivenciada pelos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Bender, 2014; Fava, 2020; Morán, 2018). Deve levar em conta, portanto, quesitos que estejam contidos no cotidiano daqueles agentes e potencializando, em última instância, o desenvolvimento das competências tidas como Objetivos da Aprendizagem Histórica, cunhados por Jörn Rösen e consensualmente promovidas pela Didática da História na atualidade, a saber:

1. Competência de realizar uma experiência histórica.
2. Competência de interpretar uma experiência histórica vivida.
3. Competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) na orientação de si próprio e no quadro geral de uma ideia empírica do curso da humanidade no tempo (Identidade histórica).
4. Competência de motivar outros a fazerem suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um e seu lugar no processo de mudança do tempo (Rösen, 2016, p. 28).

Para Rösen, 2016, a expressão dessas competências por parte dos aprendentes devem ser os objetivos previstos nos processos de aprendizagem histórica. Nesses termos, embora todas as competências mencionadas possuam compatibilidade para serem estimuladas e desenvolvidas por meio da ABP, as competências 2 e 3 são inerentes a essa metodologia de aprendizagem, especialmente por projetos educacionais que pretendem aprimorar a competência interpretativa e o posterior uso do conhecimento, atitude e/ou habilidade desenvolvida na vida prática do aprendente.

Não obstante, por também possibilitar adequações do uso das TDICs ao longo de seu desenvolvimento, seja com o uso de recursos ou com a publicação final dos trabalhos realizados (Bender, 2014; Fava, 2020; Morán, 2018), a ABP também promove “reformulações do processo de ensino e de aprendizagem” por meio do uso das ferramentas tecnológicas aplicadas

ao ensino (Bender, 2014, p. 37), especialmente por elaborar propostas do uso de artifícios tecnológicos com a incorporação de maneira significativa desses meios no ambiente de aprendizagem formal e possibilitando a extensão as habilidades desenvolvidas para os demais espaços de seu cotidiano.

Exemplo prático desse caso é o desenvolvimento da capacidade interpretativa de discente como meio para o enfrentamento das ameaças causadas por meio da disseminação, especialmente por meio das TDICs, das *fake news* ao regime democrático. Embora possa ser tratada em seu ambiente formativo, a mesma não será restrita e limitada hermeticamente nesse âmbito, pois, trata-se de uma problemática que muito provavelmente permeia seu cotidiano, sendo a ABP uma das abordagens metodológicas viáveis para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos diante as circunstâncias informacionais do Séc. XXI (Bender, 2014).

Diante das potencialidades promovidas por meio da utilização da ABP, assinalamos que essa metodologia foi incorporada na sequência didática “DesmitiFake!” e norteou boa parte das escolhas metodológicas subsequentes, como a adoção da sala de aula invertida e de jogos sérios, que trataremos a seguir. Tais escolhas se devem pela compatibilidade entre as metodologias elencadas e, também, vislumbrando as problemáticas relacionadas a formação de professores de História e da disseminação de desinformação, quesitos os quais produto educacional “DesmitiFake!” pretende intervir.

3.1.2 Sala de aula invertida

Durante séculos no ensino superior, a forma mais eficiente de ensinar os estudantes era reuni-los em um local e horário determinados, disseminar informações pertinentes e então fazê-los trabalhar com elas em atividades envolvendo processos cognitivos mais complexos do que simplesmente anotar as informações dadas. Esse ainda é o modo predominante de instrução nas universidades atualmente e deve ser familiar para quase todos (Talbert, 2019, p. 4, grifos nossos).

Como bem ressalta um dos precursores da Aprendizagem Invertida (*Flipped Learning*), Robert Talbert expõe alguns indícios de como as estratégias educacionais efetivadas no longo do tempo no Ensino Superior reproduziram um *design* de aprendizagem pautado na inversa relação entre a dificuldade cognitiva exigida do aluno e seu acesso ao suporte (professor). Ou seja, tradicionalmente, exige-se menos do aluno durante os encontros de aula e mais quando esses não possuem acesso as orientações e suportes promovidos pelo docente, portanto, fora dos encontros de aula (Talbert, 2019).

A questão apontada pelo autor reverberou em soluções que buscassem otimizar o tempo e o espaço dos momentos dedicados para as aulas, buscando gerar os benefícios de “[...] criação de tempo estendido para realizar aprendizagem no espaço grupal [momento de aula] e aumentar o engajamento dos estudantes com o conteúdo” (Talbert, 2019, p. 23). O tempo de aula seria mais bem invertido em atividades que oportunizassem operações cognitivas mais complexas, especialmente por ter contato com o suporte para melhor orientação ao longo de tais atividades (Barbosa, *et al*, 2015; Schmitz, 2016; Talbert, 2019; Valente, 2018).

Nesse sentido, paulatinamente, o método de aprendizagem invertida, promovido pela estratégia metodológica de sala de aula invertida, foi sendo (e tem sido) adotado como prática didático-pedagógica no Ensino Superior. Atualmente, estatísticas obtidas por meio de experimentos da sala de aula invertida em várias áreas do conhecimento demonstram grande aderência ao método por parte dos discentes (Barbosa, *et al*, 2015).

Diversos estudos têm investigado o tema, como por exemplo, o trabalho de Trevelin, Pereira e Oliveira Neto (2013), denominado *A Utilização da “Sala de Aula Invertida” em Cursos Superiores de Tecnologia: Comparação Entre o Modelo Tradicional e o Modelo Invertido “Flipped Classroom” Adaptado aos Estilos de Aprendizagem*. Nesse trabalho, os autores buscaram comparar os resultados de aprovação e reprovação de algumas turmas que cursavam a disciplina Sistemas Operacionais, da Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga, utilizando-se dois tipos de metodologia, a tradicional e a Sala de Aula Invertida. A amostra foi composta de 148 alunos, matriculados no segundo semestre do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, divididos em quatro turmas. Três turmas foram denominadas “controle” e nestas as aulas foram ministradas de forma tradicional. A quarta turma foi denominada “experimental” e as aulas foram ministradas de acordo com a metodologia Sala de Aula Invertida. A coleta de dados da pesquisa foi realizada utilizando o Índice de Estilos de Aprendizagem (*Index Learning Styles – ILS*). Este é um instrumento utilizado para determinar as preferências em quatro dimensões (ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal e sequencia/global). Ao final do semestre letivo, foi constatada uma melhoria quantitativa e qualitativa da turma “experimental”, pois o índice de reprovação diminuiu bastante e 90% dos alunos afirmaram, por meio de um questionário, que preferiam a metodologia adotada à tradicional (Barbosa, *et al*, 2015, p. 4, grifos nossos).

Embora a utilização da sala de aula invertida seja amplamente disseminada no âmbito da formação superior das ciências humanas, pois, “Nessas disciplinas, em geral, os alunos leem e estudam o material sobre literatura ou filosofia antes da aula e, em classe, os temas estudados são discutidos” (Valente, 2018, p. 80), as suas mais recentes novidades residem na implementação de salas de aulas invertida com a utilização de TDICs. Permitem, inclusive, adesão as modalidades de ensino híbrido e outras formas que são compatíveis com a utilização da sala de aula invertida (Valente, 2018).

Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina (EDUCAUSE, 2012). Antes da aula, o professor verifica as questões mais problemáticas, que devem ser trabalhadas em sala de aula. Durante a aula, ele pode fazer uma breve apresentação do material, intercalada com questões para discussão, visualizações e exercícios de lápis e papel. Os alunos podem também usar as TDIC para realizar simulações animadas, visualizar conceitos e realizar experimentos individualmente ou em grupos (Valente, 2018, p. 79, grifos nossos).

Não obstante, a sala de aula invertida é um dos caminhos tido como viáveis pelos profissionais das humanidades, em especial os de História, por ser uma estratégia exequível frente ao desvio de cumprir o cronograma educacional estipulado em tempo hábil, conforme apresentamos anteriormente. Pois, esse método permite que os alunos leiam e façam anotações em seus momentos individuais e dediquem o momento de aula para debates e reflexões em grupo (Barbosa, *et al*, 2015; Talbert, 2019; Valente, 2018).

Portanto, a incorporação das características da sala de aula invertida no produto educacional “DesmitiFake!” se deu com os intuitos de: a) otimizar a utilização de tempo nas atividades propostas; e b) proporcionar o avanço em espiral da dificuldade cognitiva exigida dos alunos, considerando os momentos de oferta de suporte. Soma-se a isso o fato dessa metodologia possuir total compatibilidade metodológica com ABP, conforme apresentado anteriormente.

3.1.3 Jogos sérios:

[...] os jogos que educam não são necessariamente aqueles que simplesmente podem ser encaixados acriticamente em contextos escolares, repetindo tarefas que poderiam ser realizadas através de papel e lápis; são aqueles que fazem com que os jogadores, a partir da representação contida no jogo, possam refletir e aprender sobre algo contido no mundo onde estão inseridos, construindo o conhecimento através de suas ações nos jogos (Bogost, 2007. *Apud*. Paula, 2015, p. 99, grifos nossos).

Ao tratar de jogos em práticas educacionais, instantaneamente professores e alunos remetem-se aos benefícios lúdicos que estes recursos naturalmente estimulam entre seus participantes. Todavia, ao tratar da abordagem educacional promovida pela prática dos “jogos sérios”, é fundamental destacar, desde já, que sua finalidade reside no estímulo ao "engajamento" de seus participantes para/com a atividade proposta. Diferentemente dos jogos tradicionais, em que a ludicidade gera a "diversão" por meio dos jogos, o intuito final dos jogos sérios é promover identificação e estimular a participação de seus usuários (Bergeron, 2006). Portanto, os jogos sérios “[...] não foram necessariamente feitos para serem divertidos, embora

a diversão possa ser um efeito colateral e tenha como objetivo fazer as pessoas pensarem” (Flanagan, 2009, p. 249, tradução livre).

Para auxiliar nessa conceituação, o escritor especialista em tecnologia Bryan Bergeron (2006) apresenta quatro componentes fundamentais e característicos dos jogos sérios: a) ter uma meta desafiadora; b) é divertido de jogar e/ou envolvente; c) incorpora algum conceito de pontuação; d) estimula o desenvolvimento de determinada habilidade, conhecimento ou atitude que pode ser aplicada no mundo real em seus usuários (Bergeron, 2006, p. XVII, tradução livre).

Tais características, devem encontrar consonância com os objetivos de elaboração do jogo sério, os quais, por sua vez, devem constar, explicitamente ou não (a depender do ambiente criado), nas regras do jogo sério. Sendo esse, um elemento crucial para alcançar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e/ou atitudes pretendidas (Bergeron, 2006; Flanagan, 2009; Giacomoni, 2018; Paula, 2015).

Partimos da premissa de que as regras de um determinado jogo podem estabelecer o contexto histórico a ser vivenciado, impondo possibilidades e limites àquele que joga, tal qual um indivíduo daquele tempo determinado. Essa construção cria um espaço de vivência, no sentido lato da palavra. Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo. Essas regras, somadas às dinâmicas de ação, de relação entre os jogadores, e mesmo a qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência (Giacomoni, 2018, p. 111).

Como dito, tais regras também precisam suscitar uma espécie de ambiente simulado, no qual o jogador seja capaz de se afastar e pensar criticamente sobre aqueles problemas (Bergeron, 2006; Flanagan, 2009; Giacomoni, 2018; Paula, 2015; Pereira; Giacomoni, 2018). Essa simulação, fomentada por meio da ambientação que a atmosfera do jogo sério e promovida pelas suas regras previamente estipuladas, é conceituada pela bibliografia especializada como “círculo mágico” (Paula, 2015), um quesito elemental para o fomentar o engajamento dos participantes (Bergeron, 2006; Paula, 2015).

Nesse sentido, o ‘afastamento’ propiciado pelo ‘círculo mágico’ do jogo pode ser visto como uma oportunidade para que os jogadores reflitam, inclusive sobre as regras sociais da ‘vida real’, temporariamente suspensas dentro do mundo do jogo. Assim, o afastamento promovido pelo círculo mágico apresenta-se como uma oportunidade para se estabelecer um pensamento crítico, facilitando então uma reflexão intimista por parte do indivíduo que se encontra na ‘realidade alternativa’ (Paula, 2015, p. 15-16, grifos nossos).

Ademais, as regras de um jogo sério, abordadas na qualidade de objeto de análise do Ensino de História e da própria Didática da História, também permitem tratar de conceitos

históricos fundamentais. Por exemplo, ao permitir a análise de padrões, com expressões de mudanças e/ou permanências, que podem ser promovidas a partir das dinâmicas de ações que o jogo condiciona. Além desta possível análise, inúmeras outras são possíveis a partir das regras de um jogo sério, como a problematização desses padrões e assim por diante, como vemos a seguir:

Mas, as regras carregam outra dinâmica essencial à História. Todo indivíduo vive cercado por um contexto histórico que o condiciona, permitindo certas ações e negando-lhe outras. Essas são também as regras, dentro de um jogo; algumas jogadas são permitidas, outras não. No entanto, tal qual no contexto histórico, em alguns casos podem haver reconfigurações, da mesma forma como as regras de determinados jogos podem modificar-se (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 17).

Isso posto, indicamos que os elementos acima referenciados constituem-se como basilares no processo de elaboração e aplicação de jogos sérios em ambientes educacionais, sendo indispensáveis para o alcance dos objetivos propostos, uma vez que “[...] Se o jogo não for projetado para apoiar diretamente os objetivos instrucionais específicos relacionados às necessidades reais do trabalho, grande parte do aprendizado pode ser irrelevante” (Kapp, 2012, p. 94, tradução livre).

[...] os jogos sérios estão entre os jogos mais desafiadores para projetar. Esses espaços de jogo devem reter todos os elementos que tornam o jogo agradável. Enquanto comunicam eficazmente a sua mensagem. Qualquer componente pode ser perdido no tentativa de manifestar o outro, o resultado é um jogo enfadonho e didático, ou divertido mas oco. Na pior das hipóteses, os resultados são ao mesmo tempo monótonos e vazios (Flanagan, 2009, p. 249, tradução livre).

Embora seja necessário assumir riscos para sua adoção, elaboração e/ou aplicação em contextos educacionais, tal como as demais metodologias ativas (Morán, 2018), os jogos sérios também ofertam inúmeras possibilidades de uso, especialmente pela diversidade de temas de interesse do Ensino de História, os quais, cada vez mais, tem sido tema de reflexão e investigação por parte da Didática da História. Pois, sua proposta:

[...] permite uma série de reflexões e considerações que extrapolam o conhecimento prévio. Além de permitir uma gama de relações ainda não estabelecidas em aula pelo professor, a dinâmica do jogo, em si, possibilita ao aluno criar uma espécie de metodologia de apreensão e manuseio de informações, que poderá ser potencializada pelo professor em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem (Antoni; Zalla, 2018, p. 121).

Demonstrando-se, portanto, uma seara que ainda precisa de contribuições profícuas por parte do campo do Ensino de História e da própria Didática da História, tendo em vista que, embora haja uma robusta bibliografia que trate do uso de jogos nos processos de ensino-

aprendizagem de história, tais esforços dedicam-se majoritariamente ao atendimento da demanda proveniente em larga escala pelo Ensino Básico.

No entanto, é indispensável fomentar que tais práticas ativas também alcancem Ensino Superior, especialmente ao considerar que o Ensino Básico será, em breve, residido pelos profissionais que hoje encontra-se naquele âmbito formativo. Nesse sentido, o método de aprendizagem baseada em projetos é uma das possíveis abordagens que adequa a prática ativa de jogos sérios.

A relação que aqui é feita entre esta metodologia [aprendizagem baseada em projetos] e o jogo, passa pela escolha que o professor vai fazer ao propor o jogo que será jogado ou o projeto a ser desenvolvido. Esta ação é de grande importância, já que eles devem cativar e auxiliar os alunos nos novos processos de descoberta, ampliando seus desejos por novos conhecimentos, e conectando o conteúdo programático da(s) disciplina(s) em questão (Marins, *et al*, 2020, p. 6, grifos nossos).

Diante da devida compatibilidade entre as abordagens apresentadas e considerando os jogos sérios uma possibilidade de prática ativa que deve é estruturada a partir de objetivos claros, que estimulem a problematização e reflexão crítica sobre os ambientes criados e da própria realidade cotidiana dos discentes (a depender da conformação do “círculo mágico”), indicamos que os jogos sérios foram adotados pelo presente estudo e materializados como parte dos recursos elaborados para sequência didática, manifestados em dois jogos sérios ao longo da sequência “DesmitiFake!”, os quais serão detalhados no capítulo seguinte.

3.2 Discentes do curso de História Licenciatura: um retrato a partir de dados estatísticos e experiências ao longo do Estágio Supervisionado

[...] toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa (Diesel; Santos Baldez; Neumann Martins, 2017, p. 270, grifos nossos).

Considerando os aspectos apresentados anteriormente, relacionados aos benefícios da implementação de metodologias e/ou práticas ativas nos processos de ensino-aprendizagem, dedicamos o último momento desse capítulo para detalhar o exercício de “Caracterização do Público-alvo” (Filatro; Cairo, 2015). Tal exercício possibilitou realizar indicações acerca do perfil do público-alvo por meio da análise de dados estatísticos e das atividades desempenhadas no âmbito do Estágio Supervisionado, elemento metodológico fundamental no processo de elaboração da sequência didática “DesmitiFake!”, descrito a seguir.

Primeiramente, é fundamental destacar que as propostas de implementação das metodologias ativas no Ensino de História não são recentes. Atualmente essa seara conta com uma gama de possibilidades, especialmente provenientes de produtos educacionais gestados em mestrados profissionais no campo do Ensino de História. Todavia, a elaboração desses artefatos educacionais tem como público-alvo os discentes do Ensino Básico,⁵⁶ e não graduandos do Ensino Superior, ou seja, discentes do curso de Licenciatura em História – público-alvo deste trabalho.

Nesse diapasão, passamos a encaminhar os preceitos defendidos por Filatro e Cairo, (2015) como ponto de partida para alcançar os objetivos desse momento textual. Primeiramente, é crucial destacar o conceito de “Necessidade de Aprendizagem” e as potencialidades de identificação e exploração de possíveis soluções para sanar tais necessidades. Segundo as autoras, podemos compreender esse conceito como:

Uma competência que não se possui e se deseja adquirir; Uma carência em relação a determinado padrão; Um benefício possuído por outros e ausente no próprio grupo ou indivíduo; Uma demanda massiva por antecipação de incentivo, interesse ou expectativa; A prospecção de algo que será necessário no futuro (Filatro; Cairo, 2015, p. 297).

Tendo em vista as indicações cunhadas no tópico 2.2 “Desafios e possíveis soluções a partir do Ensino de História: experiência docente e aportes teóricos”, as motivações pessoais que levaram a construção deste trabalho residem no prisma da “necessidade de aprendizagem” relacionada a “competência que não se possui e se deseja adquirir”. Todavia, após os encaminhamentos de pesquisa e as vivências obtidas ao longo do componente curricular Estágio Supervisionado, nos deparamos com a existência de outras “necessidades de aprendizagens” acerca da formação de professores de História: as de “demanda massiva por antecipação de incentivo, interesse ou expectativa”, “prospecção de algo que será necessário no futuro” e “benefício possuído por outros e ausente no próprio grupo ou indivíduo”.⁵⁷

Tal observação foi possível a partir da indicação de que ocorre uma “demanda massiva de expectativa” relacionada a aplicação de metodologias e práticas ativas no ensino de história. Seja no Ensino Básico, no Ensino Superior, na formação continuada de docentes em áreas específicas, sempre houve grande demanda que atravessasse a implementação de novas

⁵⁶ Para mais, consultar a página do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, especialmente as linhas de pesquisa em: <<http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 20/12/2023.

⁵⁷ Termos retirados de FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. *Análise contextual* - Capítulo 9. In: FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, p. 297.

metodologias e/ou práticas ativas no ensino de história (Bittencourt, 2018; Cabrini, *et al*, 2005; Caime, 2010; Cerri, 2011; Coelho, 2013; Goodson, 2007; Knauss, 2005; Moreira, 2004; Leal, 2021; Toledo, 2004; Rüsen, 2007).

Adiante, visualiza-se que atualmente também há “prospecções de habilidades necessárias no futuro” pois, a elaboração e implementação de metodologias e/ou práticas ativas nos processos de ensino-aprendizagem na realidade educacional nacional exige o desenvolvimento da habilidade de pensamento analítico e inovador, habilidade mais exigida para o trabalho no futuro, conforme previsões publicadas pelo Fórum Econômico Mundial de 2020 (Moura, 2022; World Economic Forum, 2020;).

Justificamos o indicativo da “necessidade de aprendizagem” baseada no indício de “benefício possuído por outros campos e ausente no próprio campo de formação docente de história”, pois, como elencamos anteriormente, outras áreas fazem uso de metodologias e/ou práticas ativas, que levam em consideração o ambiente digital e interconectado das TDICs e os desafios impostos frente a realidade socioeducacional brasileira.

A partir da delimitação das “necessidades de aprendizagem” presentes na formação de professores de história, buscou-se realizar o processo de “Caracterização do Público-alvo” (Filatro; Cairo, 2015, p. 298).

As pessoas são complexas, dinâmicas e diferentes entre si, e é quase impossível capturar todas as dimensões envolvidas na personalidade, no comportamento e na cognição humana. Apesar disso usando estratégias apropriadas, podemos coletar inúmeros dados individuais e coletivos sobre as pessoas que formam o público-alvo dos conteúdos a serem desenvolvidos (Filatro; Cairo, 2015, p. 298, grifos nossos).

A relevância desse exercício reside na necessidade de indicar quais elementos devem compor a elaboração do “material didático”, no caso concreto, o produto educacional “DesmitiFake!”. Nesse sentido, foram realizados levantamentos estatísticos que permitissem caracterizar o público-alvo do aludido artefato educacional (Filatro; Cairo, 2015).

Dentre tais levantamentos, destacam-se os dados disponibilizados sobre os discentes concluintes dos cursos de licenciatura pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), obtidos por meio do “Questionário do estudante” realizados durante o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de

2021,⁵⁸ disponibilizados no site oficial do instituto⁵⁹ por meio do documento “Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021”.⁶⁰

Tal documento apresenta-se como um rico material para caracterização do perfil de discentes concluintes dos cursos de Ensino Superior realizados em todo território nacional, já que o aludido exame é componente curricular obrigatório para conclusão de cursos no Ensino Superior, sendo, muitas vezes, abordado como aspecto angular para o desenvolvimento de ações voltadas para melhoria de Instituições de Ensino Superior.

[...] o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tornou-se um instrumento importante para o conhecimento e análise dos perfis, do rendimento acadêmico e também para que estudantes e professores obtenham referências sobre as condições dos cursos de graduação e das respectivas Instituições de Ensino Superior (IES), a qual pertencem (Valluis, 2014 *apud*. Melo; Alencar; Ribeiro, 2022, p. 2, grifos nossos).

Buscando apresentar e posteriormente relacionar as estatísticas relevantes – para esta pesquisa – desse documento, foi elaborado um quadro que contém os dados retirados do documento supramencionado acerca dos discentes dos cursos de Licenciatura em geral e de Licenciatura em História, conforme observa-se a seguir:

Quadro 1 - Dados apresentados no documento “Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021” para discentes concluintes de cursos de licenciatura.

Elemento apresentados no documento “Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021”		Dado apresentado no documento “Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021”
Dados relacionados aos discentes de licenciatura	Total de respondentes do questionário de Licenciatura	305.243 (trezentos e cinco mil, duzentos e quarente e três) respondentes.
		Corresponde a 74% dos respondentes.
		28% são discentes até 24 anos de idade.

⁵⁸ Menciona-se que foi optado pelo uso dos dados e estatísticas desse ano por tratar-se da edição mais recente do “Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD” que apresentou os dados e estatísticas sobre o curso de Licenciatura em História.

⁵⁹ Para mais, acessar a publicação oficial em: ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO INEP. MEC e Inep divulgam resultados do Enade 2021. INEP. Publicado em: 12/09/2022 – 11h10, atualizado em: 19/09/2022 – 09h37. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-enade-2021>>. Acesso em: 21/01/2023.

⁶⁰ Ver em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados Enade, Conceito Enade e IDD 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/enade/resultados/2021/apresentacao_resultados_finais.pdf>. Acesso em: 21/01/2023.

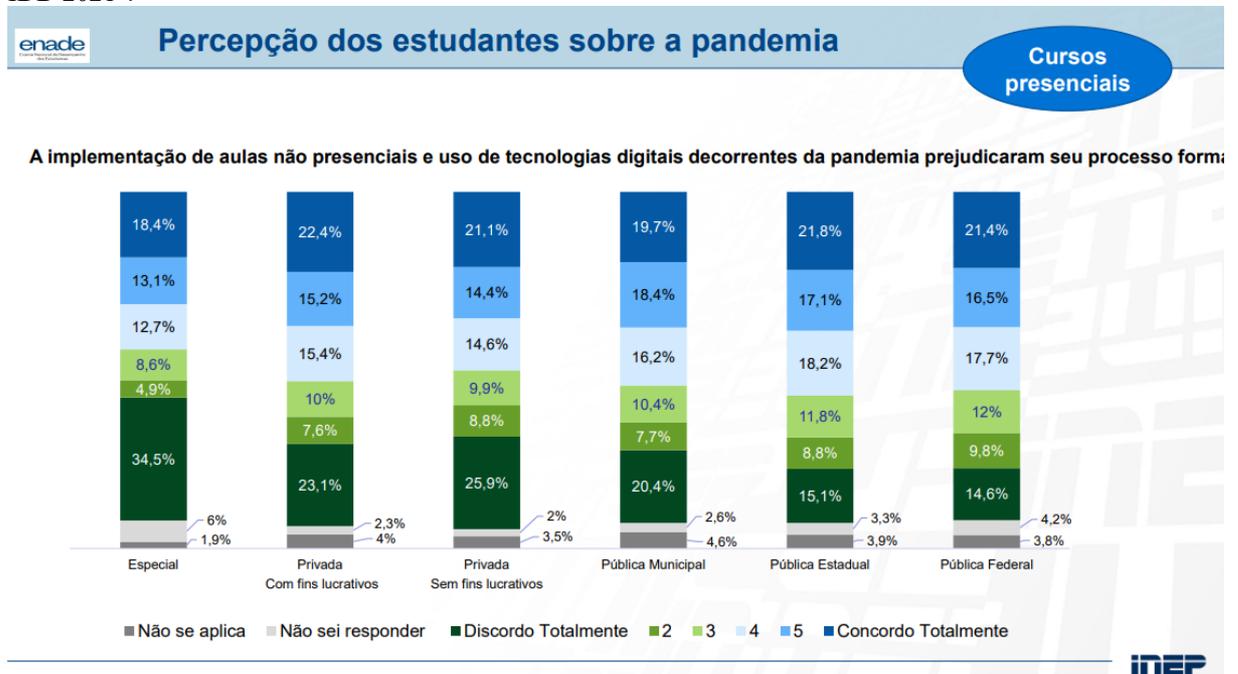
	Idade dos estudantes de Licenciatura	34% são discentes entre 25 e 33 anos de idade.
		23% são discentes entre 34 e 43 anos de idade.
		15% possuem mais de 43 anos de idade.
	Porcentagem de pretensão em exercer o magistério	63% dos respondentes pretendem exercer o magistério.
	Onde pretende atuar no exercício do magistério	64% dos respondentes pretendem atuar nas escolas públicas.
	Experiência no magistério	42% não possuem experiência.
		23% possuem experiência na educação infantil.
		14% possuem experiência no Ensino fundamental anos iniciais.
		9% possuem experiência no Ensino fundamental anos finais.
		8% possuem experiência no ensino médio.
4% possuem experiência em outras modalidades educacionais.		
Dados relacionados aos discentes de Licenciatura em História	Total de respondentes do curso de História Licenciatura	17.538 (dezessete mil, quinhentos e trinta e oito) respondentes.
	Correspondência ao total de respondentes	Corresponde a 5,74% do total de respondentes.
	Resultados dos discentes de Licenciatura em História	Média da nota Geral = 42,6.
		Médica do componente específico = 44,5.
		Média da formação geral = 36,9.

No que tange aos dados relacionados aos discentes de licenciatura, quase dois terços dos respondentes afirmam ter pretensão de exercer o magistério, especialmente em escolas públicas. Todavia, 42% dos respondentes indicam não ter experiência na atuação do magistério, um dado preocupante considerando tratar-se de discentes que são concluintes em seus respectivos cursos.

Por outro lado, o “Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021” apresenta poucos dados provenientes da resposta de discentes do curso de Licenciatura em História, dentre os quais destaca-se a média da formação geral⁶¹ em 36,9 pontos em uma escala de até 100 pontos.⁶² Não obstante, no que concerne ao componente específico, a média alcançada pelos discentes concluintes foi de 44,5 pontos, ficando abaixo da metade da pontuação possível.

Alguns fatores que levaram a conformação dessas estatísticas podem ser elencados. Entre esses, o fator pandêmico gerado pelo vírus da Covid-19 é preponderante. Até mesmo pelas ações emergenciais providenciadas por meio de aulas e atividade realizadas de maneira remota. Questão que também é contemplada no “Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021”, conforme indicado a seguir:

Figura 8 - Percepção dos estudantes sobre a pandemia apresentada no "Resultados ENADE, Conceito ENADE e IDD 2021".



⁶¹ Formação Geral é uma dimensão do instrumento avaliativo empregado do ENADE, onde busca avaliar elementos relacionados a formação superior de modo geral.

⁶² Conforme previsto no Item 18.4 do Edital N° 36, de 12 de Julho de 2021 do Exame Nacional De Desempenho Dos Estudantes (ENADE) 2021. Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-36-de-12-de-julho-de-2021-exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-enade-2021-331807144>>. Acesso em: 22/12/2023.

Fonte: INEP, 2022.

Diante do material apresentado, observa-se que há substanciais prejuízos gerados no processo formativo dos respondentes do ENADE 2021 pela realização de aulas e/ou atividades de maneira não presencial e a partir do uso de tecnologias digitais. Ao menos 40,4%⁶³ dos respondentes concordam (total ou parcialmente) com a afirmação de que “A implementação de aulas não presenciais e uso de tecnologias digitais decorrentes da pandemia prejudicaram seu processo formativo” (INEP, 2022, p. 38).

No que tange ao aspecto impactos da pandemia no uso de TDICs, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve significativo aumento no uso da *Internet* segundo os grupos de idade no comparativo entre 2019 e 2021: “Em todos os grupos etários, as proporções de utilização cresceram. O grupo com 25 a 29 anos tem o maior percentual de utilização: 94,5%, mas todos os grupos etários entre 14 e 49 anos têm percentuais superiores a 90%” (Nery; Britto, 2022, grifos nossos).

Nesse sentido, e considerando as estatísticas apresentadas no Quadro 1 sobre a faixa etária dos discentes de licenciatura, notamos que o público de até 43 anos é compreendido como “perfil predominante”⁶⁴ no público de estudantes concluintes das licenciaturas. Acerca dessa faixa etária, infere-se que: a) consideram-se prejudicados pelas aulas não presenciais e uso de tecnologias digitais decorrentes da pandemia (INEP, 2022); e b) fizeram maior uso da *Internet* ao longo do período pandêmico (Nery; Britto, 2022).

Ademais, um elemento distinto na caracterização do público-alvo são as estatísticas referentes aos aspectos socioeconômicos. Sobre esses, o ENADE 2021 indicou a seguinte “caraterização predominante dos respondentes” de todos os discentes que realizaram o exame: “No geral, a maioria dos participantes são mulheres, tem mais do que 24 anos, são solteiros, os pais não têm ensino superior, tem renda até 3 salários mínimos e trabalham mais de 20 horas semanais” (INEP, 2022, p. 20).

Todavia, no documento “Enade: papel das IES, resultados e tendências”, também elaborado a partir da análise dos dados obtidos por meio do “Questionário do estudante” dos respondentes do ENADE 2021, há uma caracterização mais precisa acerca dos discentes

⁶³ Valor obtido a partir da média aritmética entre as porcentagens informados na Figura 7 referentes aos respondentes que concordaram completamente e que atribuíram valor 5 a afirmação indicada.

⁶⁴ Termo utilizado na análise dos perfis dos respondentes pelo INEP. Para mais, ver em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Enade: papel das IES, resultados e tendências. **VII Encontro Nacional do Censo da Educação Superior**. Brasília: 2022. p. 22-24. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2022/enade_papel_das_ies_resultados_e_tendencias.pdf>. Acesso em: 25/12/2023.

concluintes dos cursos de licenciatura. Nesse quesito, o “perfil predominante” são de mulheres, acima dos 24 anos, autodeclaradas pretas ou pardas, que trabalham no mínimo 40h semanais.⁶⁵

Embora tais dados não sejam especificamente dos discentes concluintes dos cursos específicos de Licenciatura em História, compreendemos que esses são elementos que auxiliam na melhor composição da caracterização do público-alvo, sendo de relevância para a presente pesquisa e para as demais que pretendam alcançar intervenções práticas na realidade da formação de professores de História.

Por outro lado, a oportunidade gerada ao longo da realização do Estágio Supervisionado também possibilitou aprimorar o exercício de caracterização do público-alvo. As vivências geradas a partir do Estágio permitiram uma aproximação prática com o público-alvo e influíram diretamente na presente pesquisa e no produto educacional gestado a partir desta. Portanto, passaremos a descrever tal vivência e suas contribuições para este estudo.

O Estágio Supervisionado ocorreu a partir do acompanhamento da disciplina Prática Curricular Continuada (PCC) V, Ensino de História e Linguagens: Literatura e Mídias, ofertada pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (FAHIS-UFPA) para os discentes do 8º semestre do curso de Licenciatura em História.

A disciplina de PCC V dedica parte de sua carga horária para o desenvolvimento de atividades que se relacionem com a elaboração, desenvolvimento e utilização de mídias para os processos de ensino-aprendizagem de História. Preconiza em sua ementa a “Reflexão teórica e metodológica sobre Licenciatura em História e Mídia, Produção de material didático, formulação de projetos de intervenção de aprendizagem, reflexão sobre procedimentos de avaliação”.⁶⁶

O componente em questão objetiva desenvolver a seguinte competência: “Transitar pelos saberes históricos e pedagógicos com competência de forma a elaborar material didático em diversas linguagens, amparados em referências teórico-metodológicas trabalhadas no

⁶⁵ *Idem*, 2022, p. 23.

⁶⁶ Retirado do documento “Estrutura e Ementas (Licenciatura)”, disponível em: <https://historia.ufpa.br/images/PDF/Documentos/LicenciaturaHistria_-_Estrutura_curricular_e_Ementas_das_Disciplinas.pdf>. Ressalta-se que na página 23 a aludida disciplina consta como “PCC VII – Ensino de História e Linguagens: Literatura e Mídias”, tal nomenclatura foi alterada para sua designação atual, por meio da Resolução CONSEPE-UFPA N. 4.652, de 25 de março de 2015, conforme consta no CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (CONSEPE-UFPA). **Resolução N. 4.652, de 25 de março de 2015**. UFPA, 2015. p. 6. Disponível em: <https://historia.ufpa.br/images/PDF/Projeto_Licenciatura_Histria.pdf>. Acesso em: 09/12/2023.

Curso”.⁶⁷ Portanto, oportunidade fundamental para a observação e auxílio nas atividades de elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos que se voltem para o Ensino de História.

Diante dessas considerações, foi avaliado que a disciplina PCC V apresenta estreitas relações com a proposta de pesquisa desenvolvida, à medida que visa estimular a reflexão, elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos midiáticos para seus discentes, possibilitando melhor caracterização do público-alvo e, conseqüentemente, do desenvolvimento do material educacional mais aproximado da demanda real.

Nesse sentido, a disciplina PCC V contou com cerca de 18 discentes matriculados e ocorreu na modalidade presencial, no período noturno, com encontros semanais às sextas-feiras ao longo do primeiro semestre do ano de 2023, no espaço de ensino Mirante do Rio, localizado na Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto, UFPA - Campus Guamá.

O método de ensino-aprendizado adotado pelo docente da disciplina para realização dos encontros foi a sala de aula invertida, na qual os discentes deveriam estudar as literaturas previamente disponibilizadas para em sala de aula haver o devido debate e considerações sobre o tema. Tal prática demonstrou-se frutífera ao longo dos encontros, pois os discentes já possuíam certa maturidade com as experiências proporcionadas pelos seus estágios e outros programas de iniciação docente que compuseram ao longo de sua formação. Essas experiências, aliadas às temáticas tratadas nas literaturas indicadas, culminaram em encontros dinâmicos, interativos e bastante enriquecedores com partilha de saberes proporcionada.

Considerando a necessidade de abordar as perspectivas referentes ao Ensino de História que suscite a utilização de literaturas e/ou mídias, o docente da disciplina optou por alcançar os objetivos da disciplina por meio do Ensino de História relacionado com poemas e recursos musicais relativos ao gênero Rap. As composições musicais desse gênero trouxe recursos de grande relevância para estimular a construção de identidades históricas e mobilizar saberes históricos (Rüsen, 2016) capazes de “despertar de uma afinidade identitária junto às populações afro-brasileiras” (Ferreira, 2019, p. 8). Tal abordagem, acionada de maneira conjugada com o debate da literatura especializada indicada, proporcionou momentos de construção de novas perspectivas para a prática docente.

Nesse sentido, ao final da primeira unidade da disciplina, houve o primeiro momento avaliativo proposto pelo docente, contendo seguinte enunciado: “Construa um projeto de ensino no campo da disciplina História, que priorize e que trate da seguinte temática: Por um ensino

⁶⁷ *Idem*, 2015, p. 7.

de História significativa para alunos, professores e toda a comunidade escolar”. Tal projeto deveria ser elaborado a partir da seguinte estrutura: “a) Apresentação: debater sobre os conceitos fundamentais acerca do Ensino de História na perspectiva contemporânea; b) Problema a qual o projeto pretende refletir e, se possível, apresentar soluções concretas no campo educacional; c) Objetivos do projeto educacional; d) Público-alvo que se destina o projeto educacional (Escolher uma série do Ensino Médio); e) Metodologia de aplicação do projeto educacional; f) Descrição das fontes que serão utilizadas para a aplicação do projeto educacional; g) Referências bibliográficas”.⁶⁸ Tal atividade poderia ser realizada individualmente ou em grupos de até 3 componentes.

Após a devida devolutiva dos discentes, o docente disponibilizou a pedido dos interessados, considerando a relevância para melhor caracterização do público-alvo, os projetos elaborados pelos discentes. Foram produzidos um total de 8 projetos que buscaram dar conta do enunciado indicado. De posse dessa atividade, foi elaborado o “Quadro Resumo da Primeira Avaliação de PCC V”,⁶⁹ com o intuito de melhor analisar as propostas, indicando aproximações e afastamentos. De posse dos dados compilados no aludido quadro, apresentaremos a seguir os aspectos de relevância para presente pesquisa, especialmente relacionados às abordagens de métodos e/ou práticas ativas, utilização de TDICs e questões relacionadas.

Inicialmente, notamos que todos os projetos elaborados pela turma indicaram bem a problemática que pretende dar conta no âmbito do Ensino de História. Porém, dos 8 projetos, 1 não realizou a devida delimitação de soluções para a problemática indicada. Adiante, verificou-se que, em alguma medida, todos os projetos relacionam-se com a problemática do currículo lacunar e destoante da realidade escolar e/ou de formação de professores.

Tal quesito foi trabalhado ao longo das referências bibliográficas da primeira unidade e demonstrou ser bem assimilado pelos discentes, sendo ainda mais perceptível ao notarmos as temáticas elencadas pelos projetos: 6 projetos optaram por abordar sobre coletivos historicamente pouco tratados no âmbito da disciplina escolar (trabalho compulsório na Amazônia; negros pós-abolição; mulheres negras; estímulo identitário em um quilombo na atualidade; ensino de história para indígenas, combate ao etnocentrismo por meio da valorização da cultura regional). Por outro lado, os demais projetos indicaram interesse em

⁶⁸ Elementos contidos no documento “Instrumento Avaliativo” da disciplina PCC V, encaminhado aos discentes ao longo da primeira unidade da disciplina.

⁶⁹ O “Quadro Resumo da Primeira Avaliação de PCC V” encontra-se na íntegra no APÊNDICE B – QUADRO RESUMO DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DE PCC V da presente pesquisa.

outros temas, como: valorização da pesquisa histórica; e estudo do município do interior do Pará. Exibindo, portanto, uma proposta de ensino alternativa ao currículo escolar vigente.

Adiante, foi percebido que os objetivos educacionais também foram elaborados seguindo os preceitos de estratégias metodológicas baseadas na taxonomia de Bloom, em sintonia com uso de verbos que se relacionam com as “habilidades de pensamento de ordem superior” (Ferraz; Belhot, 2010).

No que se refere ao público-alvo dos projetos apresentados, a maior parte dos trabalhos focou nos discentes do Ensino Básico. No total, 5 grupos voltaram seus estudos para discentes, sendo 3 projetos para alunos do 2º ano do Ensino Médio, 1 projeto para alunos do 1º ano do Ensino Médio e 1 projeto para discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. Os demais 3 projetos voltaram-se para o processo formativo de alunos, professores e da comunidade escolar e local como um todo, indicando que os discentes do curso de Licenciatura em História também percebem a necessidade de formação continuada de professores, além de demonstrar que parte das temáticas elencadas compõe tacitamente os componentes curriculares formativos no âmbito do Ensino Superior.

O “Quadro Resumo da Primeira Avaliação de PCC V” também permitiu identificar a metodologia proposta pelos projetos. Todos os 8 projetos pretendem alcançar os objetivos propostos a partir da metodologia de Sequência Didática. Ademais, os recursos didáticos indicados ao longo da metodologia também possuem similaridades: 6 projetos fazem uso de fontes primárias na qualidade de recursos didáticos (manuscritos, iconografias, documentos e outras fontes primárias). Enquanto 2 projetos propuseram atividades que fizessem uso de TDICs, um projeto propôs um vídeo disponibilizado na plataforma YouTube como recurso didático que estimula a valorização da cultura regional, e outro projeto indicou a utilização da rede social Instagram em uma atividade de visita ao centro histórico do município onde se pretende promover o ensino da história local.

Diante do exposto, a análise dos projetos elaborados pelos discentes de PCC V, e a relação de suas propostas por meio do “Quadro Resumo da Primeira Avaliação de PCC V”, permitiram inferir alguns aspectos relacionados a sua formação docente e auxiliaram no exercício da caracterização do público-alvo. Dos aspectos mencionados, destacamos 2 quesitos como relevantes para presente pesquisa: o público-alvo que os projetos pretendem alcançar e as metodologias propostas.

Primeiramente, a escolha de público-alvo para resolução das problemáticas assinaladas, no qual há propostas que também se voltam para formação continuada de docentes

que já atuam no Ensino Básico, indicando a necessidade de alcançar os profissionais do ensino de história e a comunidade que cerca o espaço escolar que historicamente pouco são relacionadas.

Em segundo lugar, a metodologia adotada para elaboração dos projetos também traz alguns importantes indícios sobre quais recursos são mais recorrentes na formação de docentes de História. Sobre essas, notou-se que os recursos didáticos relacionados às TDICs não foram tão ofertadas como meios para o ensino de história quanto as fontes históricas (manuscritos, iconografias, documentos e outras fontes primárias) utilizadas para essa finalidade. Uma explicação para essa questão pode ser a tácita abordagem acerca da utilização de TDICs na formação de Professores de História, como indicado anteriormente.

Desse modo e considerando os elementos relacionados ao longo do presente tópico, compreendemos que o público-alvo do produto elaborado foi caracterizado como discentes dos cursos de Licenciatura em História, matriculados a partir do 3º semestre do curso,⁷⁰ que possuem o perfil predominante de: adultos, a partir dos 24 anos, mulheres, autodeclaradas pardas ou pretas, usuárias da rede mundial de computadores (consequentemente de suas TDICs), e que provavelmente entendem terem sido prejudicadas – em alguma medida – pelas ações educacionais adotadas no contexto da emergência pandêmica.

A delimitação do público-alvo por meio do método de caracterização defendido por Filatro e Cairo (2015), permitiu, dentre outras relevantes questões, realizar indicações acerca do percurso formativo que o público-alvo: suas demandas, preferências, abordagens de ensino-aprendizagem, perfil socioeconômico e assim por diante. Tal aspecto contribuiu para a melhor elaboração das propostas de intervenções materializadas por meio do artefato educacional “DesmitiFake!”, o qual será devidamente apresentado e detalhado no capítulo a seguir.

⁷⁰ Sublinha-se que, por se tratar de um tema transversal que é o enfrentamento as *fake news* por meio do Ensino de História, não houve a delimitação das disciplinas em que a sequência didática elaborada pode ser implementada, no entanto, sugere-se que essa seja implementada ao longo de disciplinas relacionadas ao Ensino de História lecionadas como componente curricular a partir do 3º semestre do curso, momento o qual – geralmente – os discentes já possuem contato com elementos que serão exigidos como competências e habilidades adquiridas anteriormente, tais como: elaboração de planejamento de aulas, noções da psicologia da educação, legislação educacional e entre outros.

4. DESMITIFAKE! *FAKE NEWS* COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:

A partir das problemáticas apresentadas e relacionadas, considerando as propostas de possíveis soluções encaminhadas pela bibliografia especializada, dedicamos o presente capítulo para descrição do produto educacional “DesmitiFake!” (tópico 4.1 Apresentação do produto educacional “DesmitiFake!”), apresentando seus objetivos, recursos e alinhamentos com os preceitos teóricos e metodológicos apresentados anteriormente. Em seguida, no tópico “4.2 Processo de aplicação (testagem) do produto educacional “DesmitiFake!””, será exposto sobre os métodos de validação adotados durante e após a aplicação do aludido produto. Por fim, concluiremos o capítulo analisando os resultados colhidos ao longo do processo de validação do produto educacional.

Nessa direção, foi elaborado o quadro a seguir, com o intuito de sintetizar e interrelacionar os aspectos fundamentais que compuseram o artefato educacional desenvolvido.

Quadro 2 - Descrição resumida do produto educacional "DesmitiFake!".

Descrição resumida do produto educacional “DesmitiFake!”	
Título:	DesmitiFake!
Subtítulo:	<i>Fake news</i> como recurso didático na formação de professores de História.
Justificativa do título:	Originou-se a partir da concatenação da palavra “desmentir” e da expressão da língua inglesa “ <i>Fake news</i> ”, a qual designa “notícia falsa” em sua versão em português. Houve a retirada das letras “n” e “r” e a inclusão da letra “i” na palavra “desmentir”, além da exclusão da palavra “news”, da expressão “ <i>fake news</i> ”, almejando facilitar a pronúncia fonética da expressão criada. A palavra “desmentir” foi elencada a partir de sua relação com o processo de crítica e problematização da ciência histórica, os quais permitem a desnaturalização de aspectos construídos socialmente ao longo do tempo (Bloch, 2001; Florescano, 1997) e aproximam seus interessados do esclarecimento perante as interpelações históricas.
Tipologia na Área de Ensino (GT – CAPES):⁷¹	Material Didático/Instrucional - Sequência didática.

⁷¹ Consultar em: BRASIL. **Produção técnica. Relatório do Grupo de Trabalho.** Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação (CAPES). 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 05/02/2023.

Finalidade:	Promover o combate às <i>fake news</i> fazendo uso desse fenômeno social como recursos didático na formação de professores de História, por meio de metodologias e práticas ativas.	
Público a quem se destina:	Discentes do curso de Licenciatura em História, principalmente matriculados a partir do 3º semestre do curso. Sublinha-se que, por se tratar de um tema transversal que é o enfrentamento as <i>fake news</i> por meio do Ensino de História, não houve a delimitação de componentes curriculares específicos que possam abrigar a sequência didática elaborada, no entanto, sugere-se que a sequência didática elaborada seja implementada ao longo de disciplinas relacionadas ao Ensino de História, lecionadas como componente curricular a partir do 3º semestre do curso, momento o qual, geralmente, os discentes já possuem contato com elementos que serão exigidos na qualidade de competências e habilidades adquiridas anteriormente, tais como: elaboração de planejamento de aulas, noções da psicologia da educação, legislação educacional e entre outros. Por fim, é válido mencionar a abrangência e potencial de replicações do presente produto, atentando-se para as necessidades de adaptações, em inúmeras outras áreas, como: graduandos dos cursos de História-Bacharel ou Licenciatura em História Plena, discentes do Ensino Básico, aprendentes de espaços não formais de ensino dedicados ao desenvolvimento de habilidades correlatas ao que o produto se destina.	
Questão Foco	Que elementos podem/devem ser considerados em uma sequência didática para que as <i>fake news</i> sejam utilizadas como recursos didáticos no âmbito de formação de professores, no curso de Licenciatura em História, por meio de metodologias e práticas ativas?	
Objetivos:	Geral:	Propiciar a realização de uma sequência didática que almeja a utilização das <i>fake news</i> como recursos didáticos na formação de professores de História, por meio de metodologias e práticas ativas.
	Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o dimensionamento da problemática relacionado a disseminação de <i>fake news</i>; - Estimular a realização de práticas ativas na formação de Professores de História a partir da adoção de métodos ativos e dinâmicos de aprendizagem histórica, em especial por meio das TDICs; - Fomentar a problematização de narrativas não verossímeis por meio base evidenciais que possibilitem a crítica histórica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diante dos aspectos apresentados, nota-se que as *fake news* são abordadas como objeto de análise do presente estudo e, conseqüentemente, do produto educacional “DesmitiFake!”. Porém, ao considerar os aspectos críticos e problematizadores do método da ciência histórica (Bloch, 2001; Florescano, 1997) e o vertiginoso avanço da disseminação de notícias falsas (Dalton, 2017; Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022; Reisdorfer, 2019),

vislumbrou-se a possibilidade de apropriação desse fenômeno social como recurso didático na formação de professores de História.

Nesse sentido, o tópico a seguir volta-se para descrição do produto educacional elaborado, buscando indicar as relações com as problemáticas, aspectos teóricos e metodologias ativas apresentadas nos capítulos anteriores.

4.1 Apresentação do produto educacional “DesmitiFake!”:

Diante da apresentação dos elementos basilares do produto educacional, passamos para sua descrição detalhada, intencionando descrever seu processo de elaboração em consonância com as problemáticas, aspectos teóricos e metodologias ativas trabalhadas anteriormente.

Após o acompanhamento das disciplina “Prática Curricular Continuada (PCC) V: Ensino de História e Linguagens: Literatura e Mídias”, ao longo do Estágio Supervisionado, foi possível concluir o exercício de caracterização do público-alvo e iniciar a elaboração do produto educacional em si. Não obstante, tal atividade também proveu meios para adequações do objetivo geral, dos objetivos específicos, da questão foco e da finalidade do produto educacional a ser elaborado.

Concomitante ao exercício de caracterização do público alvo, foi confeccionada a identidade visual que acompanha os materiais do produto educacional, tais como: apresentações, materiais impressos, componentes de jogos e entre outros elementos visuais contidos nas atividades da sequência didática. Atendendo a necessidade de construir vínculos instantâneos com os elementos que irão compor a sequência didática de maneira relacionada e articulada.

A aludida identidade visual foi manifestada por meio da elaboração de uma logomarca (figura 8) e sua aplicação reduzida (figura 9), que suscite a logomarca criada de maneira instantânea e permita outras utilizações, como vemos a seguir:

Figura 9 - Logomarca do produto educacional "DesmitiFake!"



Fonte: Acervo do produto educacional “DesmitiFake!”. Elaborado pelo autor (2024).

Figura 10 - Aplicação reduzida da logomarca.



Fonte: Acervo do produto educacional “DesmitiFake!”. Elaborado pelo autor (2024).

A figura 8 apresenta a logomarca do produto educacional, a qual foi elaborada a partir da fonte “Old press original”, fazendo referência aos jornais impressos, difusores de informações em larga escala entre os séculos XIX, XX e início do XXI em grande parte do ocidente. As cores elencadas para composição foram uma variação do amarelo⁷² cujas aplicações mais usuais relacionam-se com a necessidade alertar e/ou chamar atenção para determinado elemento visual (tal como notícias urgentes), e uma variação bem mais escura do vermelho⁷³ almejando um contraste equilibrado em relação ao fundo preenchido pela variação de amarelo. Também foi usado o efeito de sombra para auxiliar na suavização da composição visual da arte.

Quanto a aplicação da logomarca em sua forma reduzida, apresentada pela figura 9, intencionou-se relacionar o fundo composto por um ícone de alerta, comumente utilizado em emojis no meio digital, com a letra “D”, inicial de “DesmitiFake!”, e o ponto de exclamação - utilizados tanto em ícones de alerta quanto no título e logomarca do produto educacional – formado no interior do “D” e completado com o ponto abaixo, tal como um ponto de exclamação.

De posse dos objetivos (geral e específicos), finalidades, questão foco, caracterização do público alvo e da identidade visual do produto educacional, foi possível elaborar um protótipo do artefato educacional a partir do plano da sequência didática e os planos das aulas que compõem a sequência. Ao longo do planejamento levou-se em consideração a adoção das metodologias e práticas ativas, especialmente ABP, sala de aula invertida, jogos sérios e utilização das TDICs para o uso das *fake news* como recurso didático na formação de professores de História.

Nesse diapasão, a sequência didática elaborada foi composta por dois encontros presenciais, cada encontro com cerca de 4 horas de duração, relativos a 4 aulas cada encontro

⁷² Código hexadecimal para cores #F2CB05.

⁷³ Código hexadecimal para cores #260101.

ao considerarmos a duração de cerca de 50 minutos cada aula respectivamente. Recomenda-se que haja uma distância temporal mínima de uma semana entre o primeiro e o segundo encontro, para o devido desenvolvimento das atividades planejadas.⁷⁴

Sobre o planejamento da sequência, inicialmente foi observada a necessidade da criação de um questionário que permitisse visualizar os conhecimentos prévios dos discentes sobre a temática *fake news* e suas possíveis relações com o Ensino de História. O intuito de tal artifício é aproximar o docente, aplicador do produto educacional, das noções prévias que os discentes possuem sobre o tema, tendo em vista que a aplicação do mesmo antecede a realização da sequência didática. Tal ferramenta também permite uma abordagem de aprendizagem mais próxima da vida prática discente (Freire, 2013; Rösen, 2007; 2016) e agrega no processo de *feedback* e revisão, previstos no método de aprendizagem baseada em projetos (ABP) (Bender, 2014).⁷⁵

Não obstante, houve o uso de aspectos da sala de aula invertida no primeiro encontro da sequência, buscando otimizar o tempo e as atividades a serem implementadas nos momentos individuais e grupais (Barbosa, *et al*, 2015; Schmitz, 2016; Talbert, 2019; Valente, 2018). Com isso, projetou-se que seja disponibilizado acesso aos três textos que compõem a bibliografia básica da sequência didática⁷⁶ para os discentes, os quais, mediante prévio estudo do material disponibilizado, terão melhores condições de participação nas atividades do momento de aula. Além da disponibilização da bibliografia básica, o aplicador da sequência deve determinar um meio⁷⁷ para que equipes de discentes sejam formados de maneira pariforme, com números

⁷⁴ O detalhamento de cada encontro, relacionando seus objetivos, atividades, avaliações, recursos empregados e bibliografia utilizada por aula consta no “APÊNDICE C - PLANEJAMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PRODUTO EDUCACIONAL ‘DESMITIFAKE!’” do presente estudo e também no acervo do produto educacional disponibilizado para *download* no site criado para hospedar todo material elaborado da sequência didática, cujo endereço eletrônico encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

⁷⁵ O modelo de questionário a ser aplicado encontra-se no APÊNDICE D - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA REGISTRO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS do presente trabalho e também no acervo do produto educacional disponibilizado para *download* no site criado para hospedar todo material elaborado da sequência didática, cujo endereço eletrônico encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

⁷⁶ A bibliografia básica da sequência didática é composta pelas seguintes leituras: LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-174; NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-113; e PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. **Filosofia Unisinos**, v. 23, n. 1, p. e23103, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/FSU.2022.231.03>>. Acesso em: 14/06/2023.

⁷⁷ Nesse quesito, o docente pode optar por elaborar a composição das equipes da maneira que preferir ou solicitar para os discentes a realização de tal composição, devendo essa formação ser informada antes da data prevista para o primeiro encontro. Ressalta-se que cada grupo deve possuir até 8 componentes.

iguais ou aproximado de discentes, tais grupos serão fundamentais para o desempenho das atividades a seguir.

Portanto, em síntese, o planejamento da sequência didática consolidou as atividades de responsabilidade docente que antecedem os encontros previstos, sendo essas as seguintes atividades: 1ª - Estudar a bibliografia básica, o planejamento da sequência didática e as formas de realização das atividades elencadas ao longo do planejamento; 2ª - Disponibilizar aos discentes o Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios; 3ª - Disponibilizar a bibliografia básica da sequência didática aos discentes; e 4ª - Determinar um meio para que equipes de discentes sejam formados de maneira pariforme.⁷⁸

Adiante, partimos para descrição das principais atividades de cada aula e suas relações com as propostas de ensino de história embasadas na perspectiva do “pensar historicamente” e dos métodos e práticas ativas expostos e relacionados nos capítulos anteriores.

Nesse sentido, a primeira aula do primeiro encontro dedica-se para apresentar a temática das *fake news* partido de dados obtidos por estudos recentes. Em especial sobre as estatísticas alarmantes acerca da velocidade de propagação das notícias falsas, 70% mais rápidas que notícias verdadeiras (Vosoughi, *et al.*, 2018), e o percentual de pessoas que assumem terem acreditado em ao menos uma *fake news*, 86% (Cigi, 2019). Adiante, também foi dedicado um momento para: a indicação das consequências práticas dessas estatísticas, como linchamentos públicos e ameaças democráticas em seus usos políticos; e apresentação de um vídeo de como o método histórico pode auxiliar no processo de enfretamento a disseminação das *fake news* pela sua natureza crítica e problematizadora.

Esse momento introdutório buscou evocar acontecimentos e estatísticas da história recente, inclusive apresentado por meio de vídeos e notícias jornalísticas disponibilizadas nas TDICs, especialmente por serem as circunstâncias do presente as principais promovedoras dos questionamentos remetidos pelos profissionais da ciência histórica ao passado e o ponto de partida crucial para promoção de aprendizagens significativas relacionadas à vida prática dos discentes (Cerri, 2011; Freire, 2013; Rüsen, 2007; 2016). Não obstante, o parâmetro estatístico permite dimensionar a gravidade da temática em foco, alinhando-se com o objetivo específico do produto educacional de “Promover o dimensionamento da problemática relacionado à disseminação de *fake news*”.

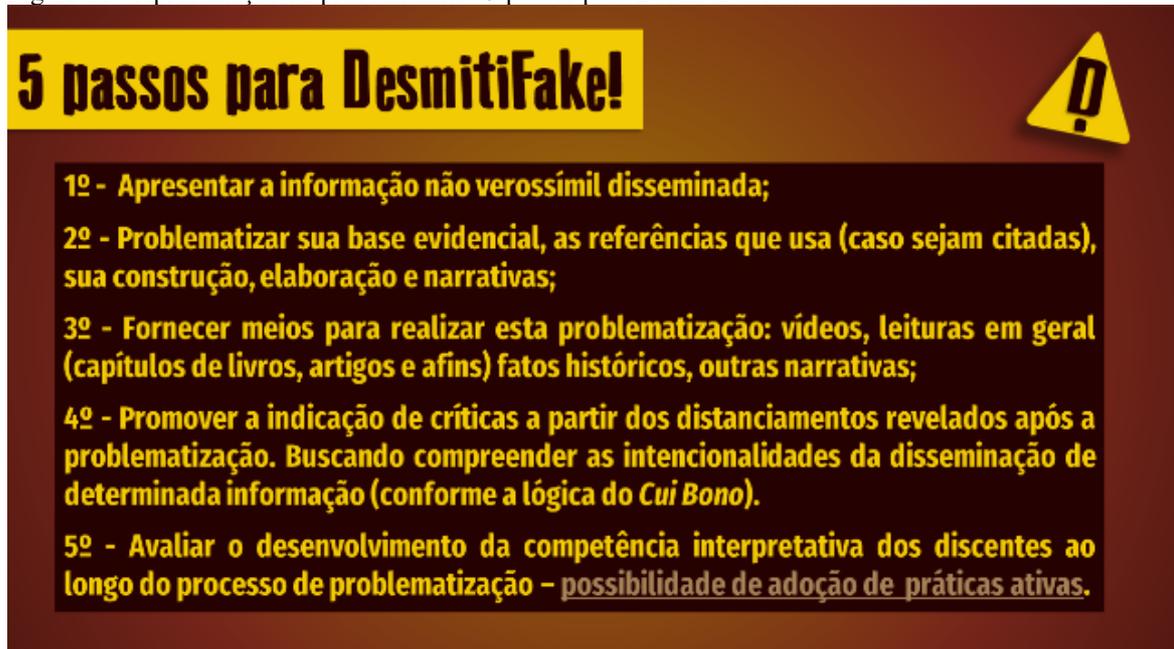
⁷⁸ Ressaltamos que todas as atividades elencadas precisam ser implementadas em tempo hábil para seu pleno desenvolvimento.

Em seguida, ainda na aludida aula, com a intenção de dialogar por meio do compartilhamento de acontecimentos cotidianos que aproximem os discentes do objeto a ser analisado, foi pensando um momento que o docente pudesse obter relatos das experiências e vivências dos discentes relacionadas a disseminação de notícias falsas.

Adiante, a segunda aula do primeiro encontro foi organizada em três momentos, a saber: a) tratar sobre os conceitos norteadores do tema abordados pela bibliografia básica, tais como: Revisionismos, *Fake News* e Negacionismo (Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022); b) demonstrar como ocorrem as integrações práticas destes conceitos no atual cenário social, conforme encaminha Perini-Santos (2022); c) apresentar, na prática, uma das possibilidades de uso das *fake news* como recurso didático para o Ensino Básico.

Sobre essa aula, destacamos o seu último momento por tratar-se da apresentação de um exemplo prático da implementação de *fake news* em uma aula de história no 7º ano do Ensino Básico.⁷⁹ Nesse momento, os graduandos terão a oportunidade de visualizar os componentes fundamentais para elaboração de uma aula de história para o Ensino Básico⁸⁰ e, em especial, notar as etapas que precisam ser cumpridas para tal implementação. Tais etapas foram compiladas e apresentadas para os discentes como o procedimento intitulado “5 passos para DesmitiFake!”, conforme demonstra a imagem a seguir:

Figura 11 - Apresentação do procedimento "5 passos para DesmitiFake!".



⁷⁹ A aula em questão foi projetada para ser um momento introdutório sobre a temática dos povos pré-cabralinos e faz uso de uma *fake news* disseminada pelo ex-chefe do executivo federal sobre as comunidades indígenas e seu manejo do solo com o uso do fogo.

⁸⁰ Sublinha-se que tal apresentação também elencou o processo de planejamento pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relação com o objeto do conhecimento escolhido.

Fonte: Acervo do produto educacional “DesmitiFake!”. Elaborado pelo autor (2024).

O procedimento elaborado almeja atender o objetivo específico do produto educacional de “Fomentar a problematização de narrativas não verossímeis por meio base evidenciais que possibilitem a crítica histórica”, pois, inicialmente apresenta uma informação ou notícia falsa (1º passo) para, em seguida, incitar a problematização de sua base evidencial (2º passo) e, concomitantemente, fornecer meios que confrontam a base evidencial não verossímil (3º passo). Culmina na fomentação da elaboração de críticas e problematizações por parte dos discentes a partir das possíveis intencionalidades que revertem a disseminação de determinada *fake news* (4º passo). Por fim, avalia-se tal atividade de problematização (5º passo), sendo sugerida a adoção de práticas ativas nesse instante e nos demais.

Adiante, a terceira aula do primeiro encontro foi dedicada para o aprofundamento sobre o aspecto contido na última etapa do procedimento “5 passos para DesmitiFake!”: a adoção de métodos e práticas ativas no ensino de história. Foi importante o debate sobre a necessidade de reavaliações e reformulações de métodos e práticas tidas como tradicionais e memorialistas no ensino de história. Logo, foram apresentados os benefícios propiciados pelas metodologias e práticas ativas e encaminhada uma análise mais profícua sobre a prática ativa dos jogos sérios, culminando na apresentação e a realização de uma breve partida do jogo sério “*Cui Bono?*”, entre os integrantes das equipes formadas anteriormente.

O jogo sério “*Cui Bono?*” foi elaborado no âmbito desta pesquisa com a pretensão de implementar práticas ativas ao longo da formação docente (possibilitando adequações para o Ensino Básico) e busca estimular a experiência de uma aprendizagem pautada na reflexão e problematização da realidade cotidiana aos discentes. Para fomentar o desenvolvimento dessas competências, o “círculo mágico” do jogo foi projetado almejando o engajamento e a reflexão crítica de seus participares (Bergeron, 2006; Paula, 2015), ao propor a seguinte realidade:

Você é líder de Grupos Sociais que planejam controlar a opinião pública através de manipulação, blefe e suborno para chegar ao poder.
Seu objetivo é destruir a influência de todas os outros Grupos Sociais, depreciando sua imagem perante a opinião pública. Apenas um Grupo será hegemônico! (Livro de regras do jogo “*Cui Bono?*”. Acervo do produto educacional “DesmitiFake!”).

Figura 12 - Ilustração elaborada para projeção do jogo sério “Cui Bono?” no site de hospedagem dos materiais da sequência didática.



Fonte: Acervo do produto educacional “DesmitiFake!”. Elaborado pelo autor (2024).

Resumidamente, trata-se de um jogo de cartas, cada participante deve receber duas cartas, as quais representam um grupo social. Cada grupo (carta) possui ações distintas entre si, que ao longo da dinâmica do jogo permitem dificultar a ação de seus oponentes ou eliminar uma de suas cartas (grupos). Nesse caso, a eliminação representa “depreciação perante a opinião pública”, que acontece naturalmente ao longo das rodadas e termina com o(a) participante vencedor(a) que permanecer com ao menos um grupo social (carta).⁸¹

Após uma breve partida do jogo sério, o docente aplicador da sequência deverá iniciar a última aula do primeiro encontro. Esse momento volta-se para instrução e orientação das equipes sobre a atividade de elaboração de uma aula que faça uso das *fake news* como recurso didático em uma aula de História para o Ensino Básico. Tal aula será planejada e apresentada⁸² pelas equipes, devendo possuir um plano de aula detalhado, descrevendo seus procedimentos didáticos-metodológicos, tempo estimado de cada momento, recursos utilizados, descrição da avaliação da aprendizagem e as referências bibliográficas que consubstanciaram sua elaboração.

⁸¹ Para maiores detalhes sobre o jogo sério “Cui Bono?” e sobre os materiais relacionados, como o livro de regras e os modelos para impressão, acessar o site criado para hospedar o aludido material, cujo endereço eletrônico encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

⁸² No momento de sua apresentação, as equipes deverão indicar os recursos que forem discriminados no plano devem ser expostos ao longo da apresentação, mesmo que de maneira introdutória, como jogos, apresentações em formato “pptx.”, vídeos e afins. Especialmente qual *fake news* foi apresentada em sua aula e como essa foi trabalhada.

Convém mencionar que devido ao tempo de aula ser reduzido, cada equipe deverá possuir um tempo de apresentação entre 10 e 15 minutos, permitindo que o docente da disciplina realize as demais atividades do próximo encontro.

Para tal atividade, o docente deverá atribuir um tema de aula, embasado nos objetos do conhecimento e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁸³ para cada grupo e sugerir a adoção do procedimento “5 passos para DesmitiFake!” como norteador dos momentos de aula.

Ao finalizar esse momento, será concluído o primeiro encontro e as atividades retornam no segundo encontro. Nessa oportunidade, o docente poderá iniciar o encontro realizando uma breve recapitulação sobre os temas tratados anteriormente e respondendo possíveis perguntas e/ou comentários dos discentes sobre o mérito da aula. Após tais considerações, deverá ser iniciada a apresentação das equipes.⁸⁴

Ao longo das apresentações, é fundamental que o docente tenha atenção para o modo como a aula foi projetada e quais recursos estão sendo utilizados para alcançar os objetivos propostos, reservando o final de todas as apresentações para realizar comentários e possíveis recomendações de melhorias.

Concluindo o momento expositivo das equipes e do *feedback* docente, a terceira e quarta aula do encontro deverão ser dedicadas para realização do jogo sério de tabuleiro intitulado “Nomadismo Conceitual” e para o encerramento da sequência. O jogo foi projetado para fomentar o engajamento discente por meio de perguntas relacionadas aos aspectos teórico-conceituais abordados ao longo da sequência, fato do qual advém seu título, e também possibilitar o preenchimento do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!” experienciado nos últimos encontros.

A dinâmica do jogo inicia-se a partir da continuidade das equipes formadas, as quais possuem um “peão” no tabuleiro que representa sua respectiva equipe. Um componente por vez, de cada equipe, deve jogar o dado que apresentará o número de casas que serão avançadas caso a equipe cumpra o comando solicitado ou responda corretamente à pergunta contida no *card* sorteado na caixa preta do “Nomadismo Conceitual”. Caso não seja respondido corretamente ou não cumpra o comando, a equipe deve permanecer inerte na casa que iniciou a rodada.⁸⁵

⁸³ Ao longo da elaboração do planejamento da sequência didática foram propostos alguns temas que podem ser consultados no “APÊNDICE C - PLANEJAMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PRODUTO EDUCACIONAL ‘DESMITIFAKE!’” do presente estudo.

⁸⁴ A depender do número de equipes, as apresentações devem ocupar a primeira, segunda e parte da terceira aula do segundo encontro. Devendo ser reservado parte da terceira e a última aula completa para as últimas atividades da sequência didáticas.

⁸⁵ Para maiores detalhes sobre o jogo sério “Nomadismo Conceitual” e sobre os materiais relacionados, como o as regras e os modelos para impressão, acessar o site criado para hospedar o aludido material, cujo endereço eletrônico encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

Aqui a intenção é que todos os participantes sejam estimulados a participar, portanto, o docente deverá indicar que o final do jogo se dá somente após a chegada de todas as equipes ao percurso final indicado no tabuleiro. Não obstante, faz-se necessário organização e atenção ao tempo decorrido pela necessidade de preenchimento do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!”, esse momento é invocado por um dos *cards* sorteados que possui tal comando.

Figura 13 - Registro do momento de aplicação do jogo sério "Nomadismo Conceitual".



Fonte: Acervo do produto educacional “DesmitiFake!”. Elaborado pelo autor (2024).

Nessa direção, considerando o número de equipes e rodadas, o jogo deve ser encerrado nos momentos finais da última aula do segundo encontro, no qual o docente deve encaminhar as considerações finais da disciplina, podendo expressar suas impressões e seu breve *feedback* acerca do atendimento dos objetivos propostos para turma.

Convém ressaltar que além de *feedbacks* realizados imediatamente após aplicação do produto educacional, o professor deve elaborar e encaminhar pareceres⁸⁶, em tempo hábil, para os discentes sobre a atividade elaborada do uso de *fake news* em uma aula de História. É importante direcionar atenção para a apresentação realizada presencialmente e para os planos de aula encaminhados pelos discentes ao aplicador antes do segundo encontro. Tal parecer é um documento suporte que embasa a melhora objetiva dos grupos para demais atividades correlatas que venham experienciar ao longo de seu percurso acadêmico e até mesmo profissional.

⁸⁶ O modelo de parecer que o docente pode fazer uso encontra-se no APÊNDICE E - MODELO DE PARECER PARA AS EQUIPES APÓS ATIVIDADE DE ELABORAÇÃO DE AULA COM *FAKE NEWS* COMO RECURSO DIDÁTICO do presente trabalho e também no acervo do produto educacional disponibilizado para *download* no site criado para hospedar todo material elaborado da sequência didática, cujo endereço eletrônico encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

Ainda sobre o planejamento da sequência didática, sublinha-se que além dos materiais apresentados, como os jogos sérios “*Cui Bono?*”, “Nomadismo Conceitual” e toda projeção de *design* gráfico e materiais que tais recursos demandam, também foi elaborada uma apresentação em formato “pptx.” que contém todos os momentos de aula e seus respectivos recursos previstos no aludido planejamento, como imagens, vídeos, *links* externos e animações necessárias para aplicação do produto.

Adiante, optou-se por disponibilizar essa gama de recursos em um site que possua o domínio do produto educacional e que possibilitasse a apresentação de cada componente da sequência didática de maneira intuitiva e dinâmica, por meio de textos, imagens e vídeos tutoriais.

A justificativa dessa escolha reside em dois quesitos primordiais: a) a importância de oportunizar, criar e ocupar os meios e espaços disponibilizados entre as TDICs para disseminação de artifícios que possibilitem subsidiar o processo de enfrentamento as *fake news* (Leal, 2021; Napolitano, 2021; Reisdorfer, 2019), especialmente ao considerar seu vertiginoso crescimento nesse âmbito; e b) ao fato de que cada vez mais o processo de ensino-aprendizado encontra-se intrinsecamente conectado ao universo digital, como exhibe Morán (2015):

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (Morán, 2015, p. 16).

Ademais, ao efetivar tal disponibilização e em conjunto com o planejamento da sequência didática que prevê a realização de algumas práticas ativas, o objetivo específico de “Estimular a realização de práticas ativas na formação de Professores de História a partir da adoção de métodos ativos e dinâmicos de aprendizagem histórica, em especial por meio das TDICs” é contemplado.

Tendo tais aspectos em vista, ressaltamos o processo de desenvolvimento da versão final do site demandou saberes e habilidades específicas das áreas de *web design*, programação e publicidade. Desse modo, almejando promover uma experiência de qualidade aos(as) usuários(as) da plataforma, houve a contratação de um profissional com expertise nas áreas

supramencionadas, possibilitando a elaboração de protótipos do site e, após ajustes sugeridos pelo autor e orientador do presente trabalho, o desenvolvimento da versão final do site.

Não obstante, também houve investimentos para aquisição do domínio “desmitifake.com.br” junto a plataforma de registro de domínios certificada no Brasil.⁸⁷ Aspecto que garante a manutenção da identidade nominal do produto desenvolvido e auxilia na indicação do site como os resultados mais prováveis nos buscadores de pesquisas *online*. Ademais, foi necessário também obter um pacote de serviço de hospedadores de sites, o que permitiu alocar imagens, textos, links, vídeos e demais materiais disponibilizado no referido sítio eletrônico.

De posse desses elementos acessórios, foi possível realizar a disponibilização da versão final do site “DesmitiFake!”. O site conta com 5 abas, cada uma com diferentes recursos que almejam contemplar os materiais elaborados ao longo do desenvolvimento do produto. Primeiramente, a aba “Início”, é introduzida por um pequeno texto introdutório sobre o objetivo do produto educacional “DesmitiFake!” e um atalho que direciona o(a) usuário(a) para a aba “Materiais da Sequência Didática”. Ao fundo, são exibidas imagens, no modo *slide show*, registradas no momento da aplicação do produto. Em seguida, uma seção com fundo amarelo é apresentada, contendo um breve texto sobre a função do site, acompanhado de mais registros do momento da testagem do produto educacional.

A seguir, dedicou-se uma seção para alocar vídeos tutoriais que apresentem o produto, a dissertação relacionada e os recursos disponíveis no site. O primeiro vídeo possui caráter introdutório acerca da elaboração do produto e os recursos disponibilizados. O Segundo vídeo dedica-se a descrição dos procedimentos a serem adotados ao longo do primeiro encontro da sequência didática. Já o terceiro vídeo volta-se para apresentação dos procedimentos planejados para o segundo encontro.

Adiante, apresenta-se os materiais que compõe a sequência didática por meio de *boxes* interativos. Cada *box* contém um texto explicativo sobre a função dos recursos elaborados e implementados ao longo da sequência didática. Posteriormente, a página inicial do site finaliza com mensagem dos apoiadores da pesquisa e com um *box* para inserção de mensagens e sugestões, conforme demonstra a Figura 14 a seguir.

⁸⁷ Para maiores informações, acessar: <<https://registro.br/>>.

Figura 14 - Captura de tela da aba “Início” do site “desmitifake.com.br”.

DESMITIFAKE! INÍCIO | Sobre a Luta Científica e Didática | Notícias e Notícias | Atividades | Games | Sobre o Projeto

Fake News como recurso didático na formação de professores de História

Desmitifake! é um projeto educacional de alto impacto didático que oferece material de formação de professores de História com atividades, as quais podem ser aplicadas em sala de aula, em função da utilização de uma nova tecnologia didática de ensino de História.

[Baixar o jogo agora](#)

O site Desmitifake! tem o intuito de hospedar todo material gerado ao longo do projeto, as experiências e também sugerir materiais relacionados que somam força ao amplo processo de enfrentamento ao avanço das fake news na atualidade.

Como aplicar o Desmitifake! em sala de aula

Desmitifake! oferece formação inicial para professores. Saiba como aplicar o Desmitifake! em sala de aula.

- 1. Comece por aqui**
Neste primeiro vídeo, apresentamos as principais dicas para quem deseja aplicar o jogo em sala de aula, bem como as regras do jogo.

[Baixar o vídeo](#)
- 2. Primeiro encontro**
No segundo vídeo de vídeo de formação, apresentamos o primeiro encontro que constitui o primeiro encontro da sequência didática.

[Baixar o vídeo](#)
- 3. Segundo encontro**
No último vídeo de vídeo de formação, apresentamos o segundo encontro da sequência didática.

[Baixar o vídeo](#)

Materiais da sequência didática

Material de Contextualização
Este material contém a história de como o jogo foi desenvolvido e as regras do jogo. Você pode baixar o material em PDF ou em formato de áudio.

[Baixar o material](#)

Material de Formação de Professores
Este material contém as atividades de formação de professores que são realizadas durante o jogo. Você pode baixar o material em PDF ou em formato de áudio.

[Baixar o material](#)

Apoiadores do projeto Desmitifake!

O Desmitifake! é um projeto que tem a honra de contar com a participação de profissionais de destaque na área de História. São eles que nos ajudam a desenvolver o jogo e a oferecer um material de qualidade para os professores de História.

Prof.ª Jéssica Borlido
Coordenadora de História e professora de História no Colégio São João.

Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues
Coordenador de História e professor de História no Colégio São João.

Quero fazer uma sugestão

Se você tem alguma sugestão ou comentário sobre esse Projeto Educacional, envie um e-mail para o desmitifake@desmitifake.com.br. Sua sugestão é muito importante para aprimorar nosso projeto!

[Enviar uma sugestão](#)

Parceiros:

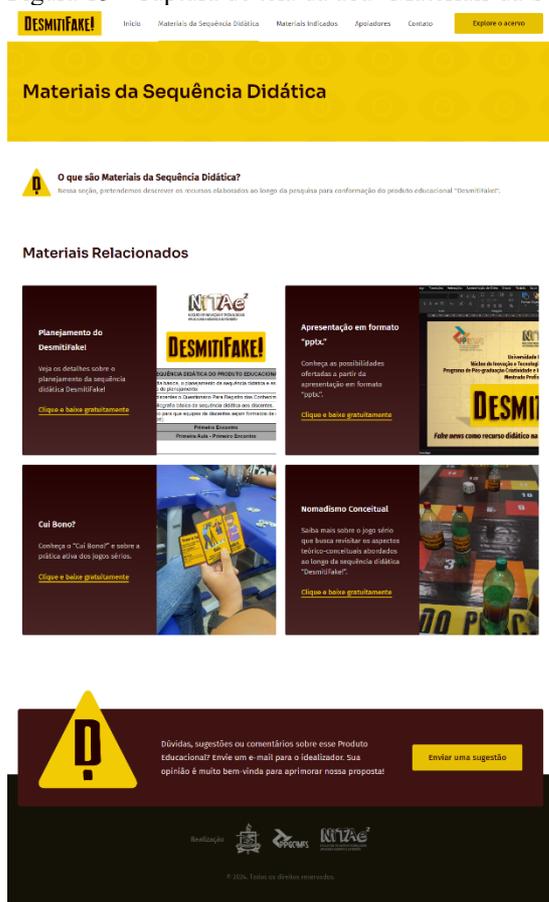
© 2024. Todos os direitos reservados.

Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Em seguida, a aba “Materiais da Sequência Didática” foi construída visando descrever os recursos elaborados ao longo da pesquisa para conformação do produto educacional “DesmitiFake!”. Para isso, a página apresenta 4 *boxs* de informação interativos dedicados para um recurso didático desenvolvido ao longo da sequência, a saber: Planejamento do DesmitiFake!; Apresentação em formato “pptx.”; *Cui Bono?*; Nomadismo Conceitual.

Cada *box* é clicável e direciona o(a) usuário(a) as informações sobre o recurso que pretende conhecer, conforme apresenta a Figura 15:

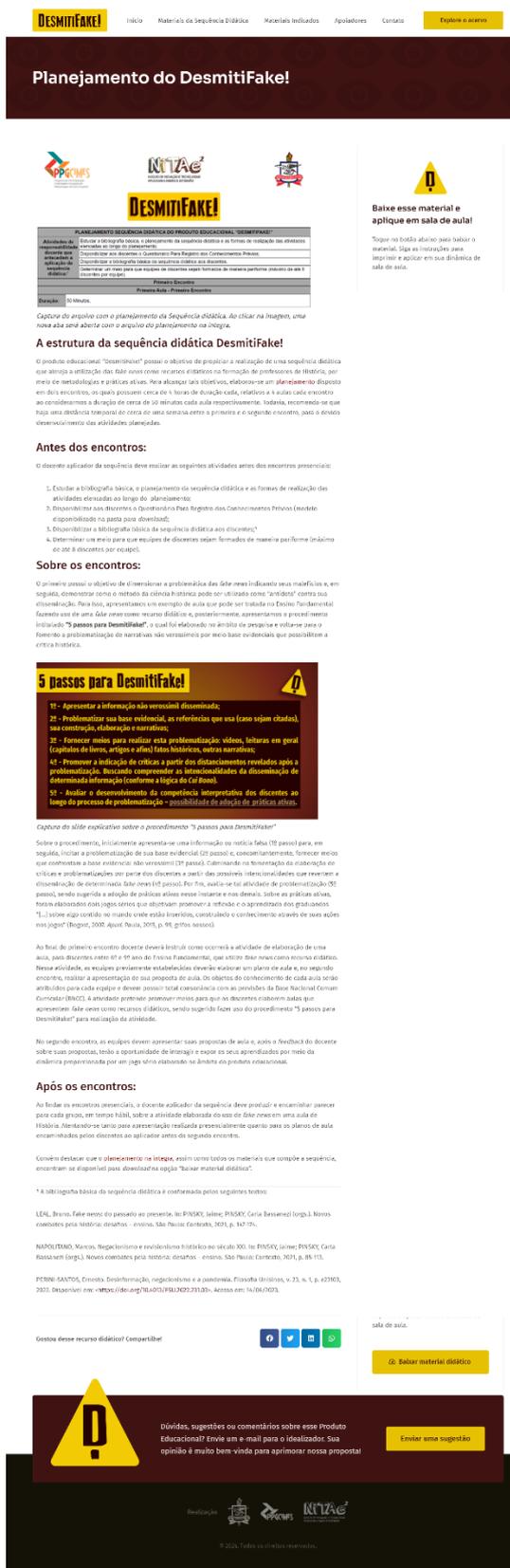
Figura 15 - Captura de tela da aba "Materiais da Sequência Didática" do site “desmitifake.com.br”.



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

A título de exemplificação, ao clicar no *box* “Planejamento do DesmitiFake!”, o(a) usuário(a) terá acesso as informações relacionadas a estrutura da sequência didática elaborada e todos os procedimentos adotados para aplicação do produto educacional “DesmitiFake!”. Como ilustra a Figura 16:

Figura 16 - Captura de tela da página "Planejamento DesmitiFake!" do site "desmitifake.com.br".



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Convém mencionar que os(as) usuários(as) terão acesso aos recursos na íntegra, gratuitamente, clicando no *box* “Baixar material didático”, que acompanha a leitura do lado direito do(a) leitor(a) conforme ocorre a rolagem da página. A única exigência prévia ao *download* é o preenchimento do formulário apresentado na Figura 17, criado com a finalidade de obter dados sobre os interessados no produto disponibilizado. Após o devido preenchimento dos campos apresentados, o *download* do arquivo inicia-se clicando no *box* “Baixar material”.

Figura 17 - Captura de tela do formulário para download dos recursos didáticos disponibilizados no site "desmitifake.com.br".

A captura de tela mostra o formulário de download do site DesmitiFake!. No topo, há uma barra preta com o logotipo "DESMITIFAKE!" em amarelo e um ícone de fechar (X) no canto superior direito. Abaixo, o formulário contém os seguintes campos:

- Nome: Campo de texto com o placeholder "Digite seu nome".
- E-mail: Campo de texto com o placeholder "Digite seu e-mail".
- Função: Campo de texto com o placeholder "Digite a sua função (ex.: professor, diretor, pedagogo...)".
- Para qual finalidade deseja usar o material?: Campo de texto maior com o placeholder "Escreva aqui".
- Uma caixa de seleção com o texto: "Estou ciente que os dados informados poderão compor pesquisas futuras e que poderei receber e-mails relacionados ao produto educacional DesmitiFake!".
- Um botão amarelo com o ícone de download e o texto "Baixar material".

Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

A próxima aba elaborada foi a de “Materiais Indicados”, a qual dedica-se recomendar alguns recursos que auxiliaram na elaboração do produto educacional "DesmitiFake!", especialmente por serem conteúdos com potencial didático e que conotam ações para o amplo processo de combate as *fake news*. Na aba, apresenta-se uma breve descrição dos materiais que possuem natureza diversa, como vídeos, artigo científico, livro, documentário e jogo *online*. Todos devidamente referenciados e com *links* que direcionam os(as) leitores(as) para seus respectivos sites hospedadores, conforme exhibe a Figura 18.

Por fim, foram criadas as abas “Apoiadores”, que objetiva registrar os comentários das pessoas envolvidas na testagem e avaliação do produto “DesmitiFake!”, e a aba “Contato”, que disponibiliza um canal de *feedback* entre os usuários(as) e o elaborador do produto educacional.

Por fim, salientamos que a proposta de hospedar o material elaborado em um site não trata-se de uma tentativa de “blindar” professores e alunos de história por meio de um site que monopolize a informação tida como “verdadeira”. A intenção, nesse caso, reside em usar uma TDIC (site *online*) pela qual possa seja possível o estímulo da autonomia e da contribuição dos objetos do conhecimento da ciência histórica na vida prática dos agentes envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2013; Kenski, 2007; Rösen, 2007; 2016), promovida por meio da sequência didática e seus materiais hospedada no aludido site.

4.2 Processo de aplicação (testagem) do produto educacional “DesmitiFake!”:

Diante da explanação do planejamento da sequência e os materiais elaborados ao longo desse percurso, dedicamos o último tópico do presente capítulo para descrever a experiência de testagem do produto educacional elaborado e, posteriormente, sobre o método utilizado em seu processo de validação.

Inicialmente, indicamos que a aplicação do produto educacional se deu ao longo do componente curricular Prática Curricular Continuada II (PCC II) – Estratégias de Ensino de História – 6º ao 9º Ano, ofertada pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (FAHIS-UFPA) ao longo do período letivo “2023.4”. Para implementação do produto com os discentes da aludida faculdade, foi formalizado e encaminhado o Ofício N° 7/2023 - PPGCIMES para Direção da FAHIS, solicitando autorização para realização das atividades previstas no planejamento do produto educacional “DesmitiFake!”.

A escolha pelo componente curricular de PCC II para aplicação do produto educacional considerou os resultados do exercício de caracterização do público alvo,⁸⁸ para o qual sugerimos que a sequência didática elaborada seja implementada ao longo de disciplinas relacionadas ao Ensino de História, lecionadas quanto componente curricular a partir do 3º semestre do curso, momento o qual, geralmente, os discentes já possuem contato com elementos que serão exigidos na qualidade de competências e habilidades adquiridas

⁸⁸ Ver em tópico “3.2 Discentes do curso de História Licenciatura: um retrato realizado a partir de dados estatísticos e experiências ao longo do Estágio Supervisionado” e na linha “Público a quem se destina” do Quadro “2 - Descrição resumida do produto educacional DesmitiFake!” da presente pesquisa.

anteriormente, tais como: elaboração de planejamento de aulas, noções da psicologia da educação, legislação educacional e entre outros.

Nessa direção, sublinhamos que PCC II trata-se de um componente curricular ofertado no 3º semestre do curso de Licenciatura em História⁸⁹ e possui como um de seus objetivos educacionais, fomentar a capacidade de “Refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao Ensino da História nos níveis Fundamental [...], de forma a propor projetos de intervenção na realidade escolar, capazes de permitir a educação histórica do cidadão” (CONSEPE-UFPA, 2015, p. 6).

O recorte temático de PCC II volta-se para reflexão e elaboração de estratégias educacionais do Ensino de História para o público de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Fato que possui total compatibilidade com as atividades planejadas ao longo da sequência didática, como: exemplo de uso de uma *fake news* em uma aula de História para o 7º ano (previsto para o momento 3 da segunda aula do primeiro encontro); aplicação do jogo sério “*Cui Bono?*”, passível de adequações e replicação no Ensino Fundamental entre 7º e 9º ano (terceira e quarta aula do primeiro encontro); Elaboração de aulas que façam uso de *fake news* como recursos didáticos, conforme as previsões da BNCC, para o Ensino Fundamental (a serem apresentadas no segundo encontro); Aplicação do jogo sério “Nomadismo Conceitual”, passível de adequações e replicação no Ensino Fundamental entre 6º e 9º ano (terceira e quarta aula do segundo encontro).

Diante do exposto, o componente curricular PCC II demonstrou-se como uma oportunidade ideal para testagem do produto educacional elaborado, exibindo compatibilidade de objetivos da aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento das atividades elaboradas em consonância com as previsões contidas no Projeto Pedagógico da graduação em Licenciatura em História (FAHIS-UFPA).

Com isso, após deferimento do pleito de autorização para realização das atividades previstas no planejamento do produto educacional “DesmitiFake!” expedido pela FAHIS-UFPA, houve a devida apresentação do produto educacional e planejamento de datas para aplicação com o docente da disciplina, o Prof. Me. Rafael Ferreira. Foram definidas as datas do primeiro encontro para o dia 15 de setembro e o segundo encontro para semana seguinte, no

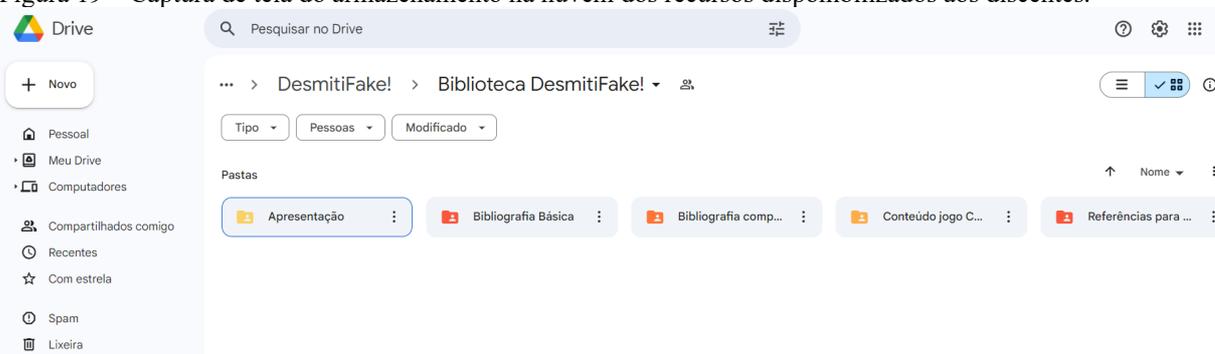
⁸⁹ No caso da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará, conforme indicado no documento: CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (CONSEPE-UFPA). **Resolução N. 4.652, de 25 de março de 2015**. UFPA, 2015. Disponível em: <https://historia.ufpa.br/images/PDF/Projeto_Licenciatura_Histria.pdf>. Acesso em: 09/12/2023.

dia 22 do referido mês. Nesse momento, também foram informados os números de discentes matriculados na disciplina, 41 discentes, o horário e local dos encontros,⁹⁰ e as temáticas que seriam trabalhadas antes e após a aplicação do produto educacional “DesmitiFake!”.

A seguir, o docente viabilizou o contato do aplicador da sequência⁹¹ com os discentes matriculados na turma de PCC II. Primeiramente, por meio de uma apresentação presencial durante a aula inaugural da disciplina e, em seguida, adicionando o aplicador da sequência no grupo de *WhatsApp* da turma.

O contato com os discentes antes dos encontros foi crucial para o desenvolvimento da sequência. Nas oportunidades mencionadas, foi possível disponibilizar aos discentes a bibliografia básica da sequência didática e o Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios. A estratégia de disponibilização adotada se deu por meios digitais,⁹² na qual os textos da bibliografia básica foram encaminhados em formato “pdf.”, no grupo de *WhatsApp* da turma e hospedados em uma pasta intitulada “Biblioteca DesmitiFake!”, compartilhada na nuvem pela plataforma de armazenamento *Google Drive*.

Figura 19 – Captura de tela do armazenamento na nuvem dos recursos disponibilizados aos discentes.



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Por sua vez, o Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios foi transposto para um formulário *online* por meio da ferramenta *Google Forms*, no qual foi possível seu compartilhamento e preenchimento de maneira *online* por parte dos discentes, sem fazer uso do tempo dos encontros presenciais para tal atividade. O aludido formulário *online* também foi utilizado para registrar as autorizações de imagem e som dos discentes respondentes,

⁹⁰ Os encontros de PCC II ocorreram as sextas-feiras, na sala 310 do Espaço de Ensino Mirante do Rio, na Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto, UFPA, Campus Guamá. Sendo previsto o início dos encontros às 18h30, considerando que o curso de Licenciatura em História é ofertado no período noturno.

⁹¹ Nesse caso, trata-se do autor do presente estudo e elaborador do produto educacional “DesmitiFake!”.

⁹² Menciona-se que no período de aplicação do produto, o site para hospedar seus materiais ainda não havia sido construído, sendo optado pelo uso de outros meios de armazenamento e disponibilização dos produtos, como o uso dos serviços do *Google Drive* e compartilhamentos no grupo de *WhatsApp* da turma de PCC II.

considerando a necessidade de fotografar e/ou filmar o momento de testagem do produto, para fins acadêmicos e digitais relacionadas ao objetivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

As perguntas contidas no Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios e a estatística de suas respectivas respostas foram compiladas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Dados compilados obtidos a partir do Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios.

Dados compilados obtidos a partir do Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios					
Período disponibilizado para preenchimento do questionário pelos discentes:	Entre os dias e 02/09/2023 e 13/09/2023. O período foi estipulado tendo em vista dispor de tempo hábil na hipótese de necessitar a realização de possíveis adequações na sequência didática.				
Circunstâncias da aplicação:	Período que antecedeu o primeiro encontro da sequência didática.				
Número de respondentes:	Total: 28 respondentes. Todos discentes devidamente matriculados no componente curricular PCC II.				
Termo de autorização de uso de imagem e som					
Termo	Resposta				
Autorização de uso de imagem e som:	Os 28 discentes respondentes autorizaram utilização de imagem e som para fins acadêmicos e digitais relacionadas ao objetivo do produto educacional “DesmitiFake!”.				
Seção de perguntas que faz uso da escala linear, as quais o discente deve autoavaliar seu conhecimento prévio sobre a temática que será abordada.					
Os índices numéricos da escala representam os seguintes aspectos:					
1 - Nenhum conhecimento;					
2 - Muito pouco conhecimento;					
3 - Pouco conhecimento;					
4 - Conhecimento regular;					
5 - Bom conhecimento.					
Perguntas	Marcações dos índices números dos discentes (quantitativo de discentes e correspondência em porcentagem do total de respondentes)				
	1 - Nenhum conhecimento	2 - Muito pouco conhecimento	3 - Pouco conhecimento	4 - Conhecimento regular	5 - Bom conhecimento
Você conhece o termo “Fake News”?	0 discentes (0%).	1 discentes (3,6%).	2 discentes (7,6%).	5 discentes (17,9%).	20 discentes (71,4%).

Você conhece o termo “Negacionismo”?	0 discentes (0%).	3 discentes (10,7%).	2 discentes (7,1%).	10 discentes (35,7%).	13 discentes (46,4%).	
Você conhece o termo “Revisionismo”?	5 discentes (17,9%).	8 discentes (28,6%).	8 discentes (28,6%).	4 discentes (14,3%).	3 discentes (10,7%).	
Você conhece o termo “metodologias ativas”, quando relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem?	1 discentes (3,6%).	11 discentes (39,3%).	9 discentes (32,1%).	3 discentes (10,7%).	4 discentes (14,3%).	
Você conhece práticas ativas relacionadas ao Ensino de História?	3 discentes (10,7%).	5 discentes (17,9%).	8 discentes (28,6%).	8 discentes (28,6%).	4 discentes (14,3%).	
Seção de perguntas que faz uso da escala linear, as quais os respondentes devem atribuir uma número na escala de 0 a 5 para as questões realizadas						
Perguntas	Marcações do número atribuído pelos respondentes (quantitativo de discentes e correspondência em porcentagem do total de respondentes)					
	0	1	2	3	4	5
Em uma escala de 0 a 5, o quanto você considera que discentes do Ensino Básico são orientados, no ambiente escolar, acerca das problemáticas existentes no mundo informacional digital?	4 discentes (14,3%).	5 discentes (17,9%).	10 discentes (35,7%).	8 discentes (28,6%).	1 discentes (3,6%).	0 discentes (0%).
Em uma escala de 0 a 5, o quanto	2 discentes (7,1%).	2 discentes (7,1%).	5 discentes (17,9%).	8 discentes (28,6%).	3 discentes (10,7%).	8 discentes (28,6%).

 você visualiza as “fake news” e os demais termos relacionadas a esse conceito como possíveis recursos didáticos para utilizar em aulas de História?						
 Em uma escala de 0 a 5, o quanto você acredita que o Ensino de História proporciona meios de enfrentamento à disseminação de notícias falsas?	0 discentes (0%).	0 discentes (0%).	2 discentes (7,1%).	5 discentes (17,9%).	3 discentes (10,7%).	18 discentes (64,3%).

Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

As estatísticas obtidas por meio do Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios foram de grande relevância à medida que auxiliaram na identificação de aspectos que não são familiares aos discentes. Fato que contribuiu para que o aplicador da sequência gerenciasse qual aspecto investir mais ou menos tempo de aula, adequando o planejamento do produto educacional conforme indicado pelos respondentes, caso que será detalhado ao longo dos próximos parágrafos.

Ainda sobre o contato com os discentes antes dos encontros, assinalamos que também foi requisitada a criação das equipes entre os discentes de PCC II, as quais deveriam ser informadas até o dia 14/09/2023 no grupo de *WhatsApp* da turma. Além da nomeação dos componentes de cada equipe, o aplicador da sequência também solicitou aos discentes que atribuíssem nomes as suas equipes, sendo sugerido que esse nome estivesse relacionado ao tema *fake news* e desinformação. O intuito dessa solicitação foi gerar aproximações entre os discentes e o tema da sequência didática que será trabalhada (Zabala, 1998 *Apud.* Andrade; Sartori 2018). Ademais, recomendou-se que cada grupo indicasse um “representante”, o qual

iria auxiliar o aplicador da sequência nas atividades em grupo. Nesses termos, a composição final das equipes foi sintetizada conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4 - Relação das equipes formadas.

Equipe	Nome criado pelos discentes de cada equipe	Número de discentes
01	<i>Só as teses</i>	6
02	<i>Só os cansados</i>	5
03	<i>As potocas dos potoqueiros</i>	4
04	<i>1º de abril</i>	5
05	<i>É a UJJ</i>	6
06	<i>Os só migué</i>	7
07	<i>As five + 2.</i>	7
Total de discentes relacionados nas equipes		40

Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Simultaneamente ao contato prévio com os discentes, houve investimento no aspecto de produção gráfica dos elementos que compuseram a sequência didática, tais como: a impressão dos materiais que compõe o jogo sério “*Cui Bono?*” (cartas e fichas) em material com qualidade durável e resistente; a confecção do “tabuleiro” do jogo sério “Nomadismo Conceitual” e impressão em escala considerável para utilização em sala, além da confecção e impressão dos *cards* do jogo em material de qualidade resistente e durável; e a impressão dos Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!”. Por fim, foi finalizada a apresentação em formato “pptx.” que será utilizada ao longo dos encontros para projeção de imagens, vídeos e pequenos trechos de textos que serão referenciados ao longo da sequência didática.

De posse dos materiais que serão aplicados ao longo da sequência e tendo cumprido as atividades de responsabilidade do docentes preliminares aos encontros (1ª - Estudar a bibliografia básica, o planejamento da sequência didática e as formas de realização das atividades elencadas ao longo do planejamento; 2ª - Disponibilizar aos discentes o Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios; 3ª - Disponibilizar a bibliografia básica da sequência didática aos discentes; e 4ª - Determinar um meio para que equipes de discentes sejam formados de maneira pariforme), conforme previsto no planejamento da sequência, foi iniciado o estágio de testagem das aulas que compõe a sequência didática, a qual descrevemos a seguir.

No primeiro encontro, realizado no dia 15/09/2023, estiveram presentes 37 discentes no total. A primeira aula do encontro iniciou com a apresentação do aplicador/elaborador da

sequência didática “DesmitiFake!” e seu percurso como egresso do curso de Licenciatura em História, expondo seus interesses de pesquisa e quais as motivações que culminaram na elaboração da sequência didática que estava sendo testada. A seguir, a partir da projeção da apresentação em formato “pptx.”, houve a introdução sobre a temática das *fake news* com o uso de notícias recentes, estatísticas e aspectos relevantes para compreensão dessa problemática.

Em continuidade, foi reproduzido o vídeo intitulado “A História: um antídoto às *fake news*”, na qual o Professor Doutor Luiz Estevam de Oliveira Fernandes realiza um breve percurso sobre as *fake news* ao longo do tempo, exibindo como esse fenômeno social não é exclusivo do período contemporâneo, e como o método da ciência histórica pode contribuir para o processo de enfrentamento as *fake news* ao considerarmos sua natureza investigativa problematizadora e crítica.⁹³ Ao longo do vídeo o Professor cita o termo “*Cui Bono?*” e explica que a expressão advém do latim e em sua versão em português significa “a quem beneficia?”, sendo esse uma indagação problematizadora que auxiliar na identificação e distinção entre informações verossímeis ou não.

A seguir, foi realizado o momento dedicado ao diálogo e compartilhamento de experiências pessoais dos discentes com *fake news* e suas variações na realidade cotidiana. O aplicador da sequência iniciou relatando uma experiência sobre o tema e em seguida foi aberto para os discentes relatarem as suas. Convém sublinhar que os relatos mais citados pelos discentes foram de *fake news* disseminadas em meio ao ambiente escolar e relacionavam-se com a onda de ataques a escolas, que foram vivenciadas ainda no primeiro semestre de 2023. Não obstante, quando interpelados sobre em qual grau de prioridade que a temática das *fake news* possuem, a maioria dos discentes assinalou que o tema aloca-se como “emergente” ou “urgente”.

Após o encerramento da aula introdutória, houve o início da segunda aula do primeiro encontro a partir da reprodução do vídeo de título “De onde vêm as notícias falsas?”. Essa produção volta-se para explanação dinâmica e de fácil compreensão de como as *fake news* não são fenômenos da atualidade, mas tem tido novos usos a partir das possibilidades dos recursos

⁹³ Para mais, ver em: CASA DO SABER. **A HISTÓRIA: UM ANTÍDOTO ÀS FAKE NEWS | Luiz Estevam de Oliveira Fernandes**. YouTube, publicado em: 13 de set. de 2018. 6m58s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QJ39IUYQ4t4>>. Acesso em: 19/01/2024.

digitais, especialmente relacionados com a manipulação da opinião pública em prol do interesse de conglomerados políticos e/ou econômicos.⁹⁴

Adiante, houve a diferenciação conceitual, realizada por meio da bibliografia básica disponibilizada para prévio estudo por parte dos discentes, sobre os conceitos de “*fake news*”, “revisionismos” e “negacionismo”, tendo em vista que as estatísticas obtidas por meio do Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios indicaram não familiaridade dos discentes com alguns termos, principalmente com o termo “Revisionismo” o qual 52,7% dos discentes declaram ter “muito pouco conhecimento” ou “pouco conhecimento” sobre essa terminologia, foi investido mais tempo para explanação desse termo.

Figura 20 - Registro do momento do momento expositivo dialogado sobre os conceitos basilares do estudo.



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Após a devida delimitação dos termos utilizados, conceituando-os e relacionando-os, houve a introdução sobre como o Ensino de História pode atuar como um dos artifícios possíveis no processo de enfrentamento às *fake news*, além de também permitir o desenvolvimento da competência interpretativa por meio do estímulo as habilidades críticas e problematizadora.

Para introdução desse momento, o docente citou o fato de que o termo “*fake news*” é mencionado 4 vezes na BNCC, e a partir desta informação passou a indicar como seria um exemplo prático de uma aula que faz uso de *fake news* como recurso didático a partir da aula elaborada para discentes do 7º Ano do Ensino Fundamental.

⁹⁴ Para mais, ver em: NERDOLOGIA. **De onde vêm as notícias falsas?** | Nerdologia. YouTube, publicado em: 22 de jun. de 2022. 12m41s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zp5QehSFqLM&list=PLyRcl7Q37-DWw10DNuAR1GaCfkPpO1ndY&index=11>>. Acesso em: 19/01/2024.

Sobre a aula apresentada em si, foi optado por simular a existência de uma turma de 7º ano com idade escolar, buscando gerar engajamento por parte dos discentes e notarem como a linguagem com os diferentes públicos é um aspecto primordial para alcance dos objetivos propostos. Ao longo da aula simulada, algumas intervenções foram realizadas, como a necessidade do trato com imagens, o estímulo ao engajamento e outras dinâmicas que podem ser adotadas para aproximar os estudantes do objeto do conhecimento em foco. Dentre tais intervenções, destaca-se o fato de a introdução da aula ocorrer a partir da exposição de uma fala circunscrita na história recente do Brasil, mesmo o objeto do conhecimento em si residir em um momento histórico passado. Pois, conforme indicamos anteriormente, as circunstâncias do presente são as principais promovedoras dos questionamentos remetidos pelos profissionais da ciência histórica ao passado e podem ser o ponto de partida crucial para promoção de aprendizagens significativas relacionadas a vida prática dos discentes (Cerri, 2011; Freire, 2013; Rüsen, 2007; 2016).

Em seguida, teve início a terceira aula do primeiro encontro, a qual voltou-se para indicar quais as práticas ativas viáveis para o alcance das habilidades propostas, dentre as quais foi dado ênfase para aprendizagem por meio da prática ativa de jogo sério, indicando alguma de suas características elementares, seus usos em meios digitais e demais aspectos constitutivos que permitem seu uso ao longo de aulas de história.

Nesse momento, foi realizada uma breve partida do jogo sério “*Cui Bono?*”, projetado para ser aplicado no âmbito da sequência didática “DesmitiFake!”, permitindo replicações no Ensino Básico e demais contextos de ensino formal ou informal que almejem tratar a problemática *fake news*. Para isso, os discentes foram organizados em equipes, conforme previamente estabelecido, e cada grupo recebeu um exemplar do jogo sério.

Adiante, o aplicador da sequência realizou as devidas instruções sobre a dinâmica do jogo sério. As eventuais dúvidas levantadas pelos discentes sobre suas ações ao longo da partida, que alcançou até o início da quarta aula do primeiro encontro foram sanadas. Foi perceptível o engajamento e compressão de grande parcela dos discentes com o recurso de jogo sério viável para implementação de práticas ativas que foi apresentado.⁹⁵

⁹⁵ Cada equipe teve a possibilidade de optar por levar o jogo consigo para possíveis replicações nos espaços que desejassem, devendo realizar sua devida devolução no próximo encontro.

Figura 21 - Registro da aplicação do jogo sério "Cui Bono?".



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

O primeiro encontro encerrou com as orientações sobre a atividade que os discentes devem desenvolver para o próximo encontro: apresentação de uma aula com a temática determinada para cada equipe, o qual necessariamente precisa fazer uso de *fake news* como recurso didático, podendo fazer uso do procedimento “5 passos para DesmitiFake!” ou não. Os temas e sugestão de abordagem para cada equipe foram sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 5 - Divisão dos temas de cada equipe e sugestões para o desenvolvimento da atividade a ser apresentada no segundo encontro.

Equipe	Nome criado pelos discentes de cada equipe	Tema elencado para realização da atividade retirada da BNCC ⁹⁶	Sugestão para equipe de como trabalhar o tema indicado
01	<i>Só as teses</i>	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais (Brasil, 2017, p. 430).	Expor como houve a deturpação da cidadania a partir da disseminação de preceitos antidemocráticos na história recente, como o 08/01/2023.
02	<i>Só os cansados</i>	Judeus e outras vítimas do holocausto (Brasil, 2017, p. 428).	Indicar como narrativas revisionistas ideológicas ainda persistem na atualidade, culminando em práticas de extermínio.
03	<i>As potocas dos potoqueiros</i>	O período varguista e suas contradições (Brasil, 2017, p. 428).	Abordar as estratégias de controle social como o Plano

⁹⁶ Ver em: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01/08/2023.

			Cohen e o trabalhismo para instaurar o Estado Novo.
04	<i>1º de abril</i>	As lógicas internas das sociedades africanas (Brasil, 2017, p. 422).	Tratar como as políticas afirmativas de cotas vem sendo atacadas, negadas e revisadas por meio de narrativas que deturpam a história africana e brasileira.
05	<i>É a UJJ</i>	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa (Brasil, 2017, p. 422).	Expor como a ação indígena foi decisiva em inúmeras circunstâncias, diferentemente de narrativas revisionistas ideológicas que difundem um ideal de atraso e/ou atendimento de interesses específicos.
06	<i>Os só migué</i>	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira (Brasil, 2017, p. 430).	Considerando os termos da habilidade EF09HI26, focar na temática da História da Mulher, em especial do protagonismo feminino ao longo da história. Indicando o percurso de construção identitária e conquista de direitos. ⁹⁷
07	<i>As five + 2.</i>	Os caminhos até a independência do Brasil (Brasil, 2017, p. 424).	Apresentar como o 07/09/1822 foi um cenário construído ao longo do tempo, tal como as intenções de independência para os diferentes grupos sociais atuantes no cenário político e cultural daquele período na construção do atual Brasil.

Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

A atividade pretendeu fomentar a elaboração de aulas que não se limitem somente ao período histórico que o objeto do conhecimento está circunscrito, mas dialoguem com o momento presente e com a problemática das *fake news*, revisionismos ideológicos,

⁹⁷ Ressalta-se que essa temática encontra total consonância com o exercício de caracterização do público alvo que indicou o perfil predominante feminino no curso de Licenciatura em história. Não obstante, as temáticas relacionadas a História da Mulher tem cada vez mais ganhado força no âmbito historiográficos. Nesse sentido, foi identificado, antes do encontro presencial, qual das equipes possuía maior número de componentes mulheres para indicação desse tema em especial.

negacionismos e da própria Pós-Verdade que acaba por deturpar parte do conhecimento histórico relacionado aos objetos do conhecimento elencados. Foi frisado, também, que os objetos do conhecimento indicados para cada equipe devem ser devidamente consultados na BNCC, relacionando diretamente com a habilidade prevista para o objeto do conhecimento em questão.

Não obstante, foi estabelecido que o interlúdio entre o primeiro e o segundo encontro seria utilizado para sanar quaisquer questões que houvesse para realização da atividade solicitada. Além disso, foi determinado que até dois dias antes do segundo encontro (dia 20/09/2023), seria encaminhado o plano de aula elaborado pelas equipes para sua apresentação no referido encontro. Para tal, foi encaminhado um modelo de plano de aula que permitisse desenvolver os aspectos solicitados na atividade em questão.⁹⁸

Desse modo, ao longo da semana foram sanadas algumas dúvidas das equipes no grupo de *WhatsApp* da turma. Foi produzido um vídeo de orientação para elaboração do plano de aula e quais aspectos deveriam constar no mesmo, relacionados a BNCC. Os planos de aulas construídos pelas equipes foram encaminhados para o aplicador da sequência didática no final do dia 20/09/2023. Tal material foi devidamente apreciado e também encaminhado ao docente da disciplina PCC II para elaboração de considerações após apresentação das equipes no segundo encontro.

Nessa direção, o segundo encontro ocorreu conforme planejado, no dia 22/09/2023, e contou com 24 discentes. Os primeiros instantes da primeira aula forma dedicados a um breve resumo do encontro passado e para sanar possíveis dúvidas dos discentes sobre os aspectos abordados anteriormente. Nesse momento, o aplicador da sequência interpelou a turma sobre a possibilidade de replicação do jogo sério “*Cui Bono?*”. Uma das discentes relatou que trabalhou o jogo com seus irmãos mais novos, totalizando 3 crianças em idade escolar que ao longo da dinâmica proposta pelo jogo demonstraram ter compreendido suas ações. A discente também registrou que houve engajamento dos mesmos para com o jogo, além da possibilidade de relacionar com o quesito informacional e a necessidade de atenção para/com os conteúdos digitais que são consumidos pelos participantes do jogo em seu cotidiano. Por fim, os demais

⁹⁸ O modelo de plano de aula encaminhado pode ser consultado no APÊNDICE F - MODELO DE PLANO DE AULA A SER ENCAMINHADO AOS DISCENTES do presente trabalho e também no acervo do produto educacional disponibilizado para *download* no site criado para hospedar todo material elaborado da sequência didática, cujo endereço eletrônico encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”. O aludido modelo está preenchido com as informações da aula para o 7º Ano apresentada ao longo do primeiro encontro. Pois pretendeu-se exemplificar quais aspectos devem ser abordados em cada momento do documento.

membros da turma concordaram que o jogo tem potencial replicador no Ensino Básico para temáticas relacionadas ao Ensino de História e o combate as *fake news*.

Com isso, a primeira, segunda e parte da terceira aula do segundo encontro foram dedicadas para apresentação das aulas elaboradas pelos discentes que fazem uso de *fake news* como recurso didático. Cada equipe possuía o tempo de 10 minutos para sua apresentação, a qual transcorreu de forma crescente de acordo com a ordem numérica das equipes.⁹⁹

Figura 22 - Registro do momento de apresentação da equipe 06.



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Com a finalização de todas as apresentações, o docente da disciplina PCC II e o aplicador da sequência realizaram algumas considerações para as equipes, indicando os aspectos que destacaram-se positivamente e outros que poderão ser ajustados para as próximas atividades que envolvam elaborações de aulas. Antes de iniciar a última atividade do encontro, foi distribuído para turma o Questionário de Validação do Produto Educacional DesmitiFake!”, sendo solicitado aos discentes que só preenchessem após orientação do aplicador da sequência.

Por fim, parte da terceira aula e toda quarta aula do segundo encontro voltaram-se para culminância da sequência didática por meio da testagem do jogo sério “Nomadismo Conceitual”. Esse recurso foi elaborado no âmbito desta pesquisa com a pretensão de implementar práticas ativas na formação docente (possibilitando adequações para o Ensino Básico) e objetiva avaliar os aspectos assimilados, ou não, ao longo da sequência didática pelos discentes.

⁹⁹ O detalhamento sobre os resultados dessa atividade, obtidos por meio da avaliação dos planos de aula e das apresentações, serão indicados no tópico “4.2.2 Resultados obtidos após aplicação e validação do produto educacional DesmitiFake!”.

Para realização da dinâmica, a turma continuou com a formação das equipes que realizaram as apresentações anteriormente e agora cada uma terá a oportunidade de avançar com seu peão no tabuleiro à medida que responde as questões ou cumpre corretamente os comandos contidos nos *cards* sorteados.

Ao longo da testagem do jogo sério “Nomadismo Conceitual”, os grupos interagiram e responderam corretamente os *cards* sorteados. Foi também um momento de socialização, compartilhamento e alinhamento de conceitos trabalhados ao longo dos encontros, inclusive com a reprodução de música em volume ambiente para que os participantes se sentissem mais à vontade para interação.

Figura 23 - Registro do momento de testagem do jogo sério "Nomadismo Conceitual".



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Em determinada rodada do jogo, foi sorteado o *card* que contém a seguinte mensagem: “Realize o preenchimento de um item do Questionário de Validação do Produto”. Nesse caso, não só a equipe que retirou o *card* deve preencher, mas também todas as demais equipes simultaneamente. Considerando o tempo para tal quesito, foi solicitado que as equipes realizassem o preenchimento de todos os itens do Questionário de Validação do Produto Educacional, o qual havia sido distribuído antes do início da dinâmica.

Figura 24 - Questionário de Validação do Produto Educacional "DesmitiFake!" entregue aos discentes antes da dinâmica do jogo sério "Nomadismo Conceitual".

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você a participar da pesquisa de validação do Produto Educacional intitulado "DesmitiFake! Fake News como recurso didático na formação de professores de História" realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Metodologias de Ensino Superior (MPEMES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O presente questionário objetiva coletar dados para análise de validação e avaliação do produto, sendo uma seqüência didática que objetiva fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e das habilidades críticas que objetivam a formação em docentes do curso de História. Licenciamos o acesso aos dados desta pesquisa como recursos didáticos inseridos em práticas ativas no âmbito de uma seqüência didática.

Os resultados da presente pesquisa são: ler o envolvimento na aplicação do produto, como discente ou docente, e ler o envolvimento das informações contidas neste termo de consentimento livre e esclarecido. A presente pesquisa não prevêem benefícios diretos aos participantes, mas devem proporcionar recursos didáticos para aprendizagem histórica, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa dos discentes. Os resultados da presente pesquisa não prevêem benefícios diretos aos participantes, mas devem proporcionar recursos didáticos para aprendizagem histórica, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa dos discentes. Os resultados da presente pesquisa não prevêem benefícios diretos aos participantes, mas devem proporcionar recursos didáticos para aprendizagem histórica, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa dos discentes.

1) Você aceita participar desta pesquisa? Sim Não Não sei
 Aceito participar: Sim Não Não sei

QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Identificação:
 2) Você está vinculado a qual Instituição de Ensino Superior? (nome por extenso e sigla)
 Discente:) Docente:)

3) Você é discente ou docente do curso de graduação onde o produto foi aplicado?
 Discente:) Docente:)

Questões relacionadas ao Produto Educacional aplicado:

4) Qual elemento ou tópico da Seqüência mais lhe gerou/geram interesse?
 - Aplicação de Fake News como recurso didático?)
 - Dados estatísticos e fatos relacionados para o Ensino de História)
 - Os recursos visuais intermedidos a utilização das fake news)
 - Liste a seguir caso haja outros:)

Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Logo após o preenchimento do questionário, ocorreram as últimas rodadas do jogo sério "Nomadismo Conceitual, com as considerações finais da seqüência didática aplicada. Neste instante, o docente de PCC II realizou considerações sobre o método utilizado para abordar a temática elencada, indicando *feedbacks* positivos sobre a inclusão de metodologias e práticas ativas na formação de professores e como os encontros elaborados ao longo do produto "Desmitifake!" demonstram-se promissores na formação de Professores de História. Por sua vez, o docente aplicador do produto agradeceu imensamente a oportunidade e atenção da turma.

Ao final, os questionários de validação foram devolvidos para o aplicador da seqüência e ficou estipulado o prazo de em até duas semanas encaminhar um parecer para as equipes sobre a atividade apresentada pelos discentes, considerando sua respectiva proposta de aula apresentada e plano de aula entregue antes do segundo encontro. Tais pareceres foram encaminhados para os representantes de cada equipe, via e-mail, no dia 02/10/2023. Assim, foi encerrada a experiência de testagem do produto educacional "DesmitiFake!".

4.2.1 Validação do produto educacional “DesmitiFake!”:

Diante dos registros apresentados sobre o exercício de aplicação do produto educacional “DesmitiFake!”, o presente tópico destina-se tratar sobre o processo adotado para validação da sequência didática e seus resultados.

O processo de validação adotado para o produto educacional “DesmitiFake!” relaciona-se com a perspectiva da realização de “[...] práticas pedagógicas concretas, ou seja, analisar o material em condições reais e não em uma prova de laboratório em condições especiais” (Kaplún, 2003, *Apud.* Leite, 2018, p. 334), o que permite uma aproximação avaliativa que encaminhe possíveis melhorias, conforme indica Nunes, *et. al* (2015):

É importante explicar que a avaliação não é realizada no intuito de qualificar ou desqualificar prática e sim de mapear pontos fortes e pontos fracos, permitindo um diagnóstico onde possibilidades de melhoria possam ser dadas aos autores da prática. Além disso, como maior benefício pode ser citada a visibilidade que os professores inovadores terão ao expor suas práticas e o conhecimento dos impactos na educação (Nunes, *et. al*, 2015, p, 52, grifos nossos).

Além de permitir o desenvolvimento de possíveis melhorias do produto educacional, o processo construtivo proveniente da avaliação de caráter validativo também promove o mapeamento de práticas inovadoras e fomenta os pares para replicação dos produtos ou, até mesmo, para idealização e criação de novos produtos a partir de suas realidades (Nunes, *et. al*, 2015), demonstrando-se, portanto, um exercício multifacetado e bastante promissor em meio ao processo de conformação de um produto educacional.

Nesse sentido, o Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!” foi constituído segundo o processo de elaboração de instrumentos avaliativos dispostos nos seguintes eixos: (A) Estética e organização do material educativo; (B) Capítulos do material educativo; (C) Estilo de escrita apresentado no material educativo; (D) Conteúdo apresentado no material educativo; (E) Propostas didáticas apresentadas no material educativo; (F) Criticidade apresentada no material educativo. Tais eixos “[...] foram pensados para abarcar tanto reflexões sobre a estética e organização do material educativo, quanto sobre os conteúdos e propostas de cada capítulo, mostrando a indissociabilidade entre forma e conteúdo” (Leite, 2018, p. 336). Essa abordagem auxiliou diretamente na construção do aludido Questionário.

Nesses termos, assinalamos que o método para realização da validação se deu a partir do preenchimento do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!” por 24 discentes e 1 docente da disciplina PCC II. Sendo aplicado ao final da oportunidade de testagem da sequência didática e estando seus dados de coleta compilados no quadro a seguir.

Quadro 6 - Dados compilados obtidos a partir do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!”.

Dados compilados obtidos a partir do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!”		
Data da aplicação do questionário:	22/09/2023;	
Circunstâncias da aplicação:	Ao longo do componente curricular Prática Curricular Continuada II (PCC II) – Estratégias de Ensino de História – 6º ao 9º Ano, ofertada pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (FAHIS-UFPA) ao longo do período letivo 2023.4. O questionário foi aplicado ao longo do jogo “Nomadismo Conceitual”, conforme planejado.	
Número de respondentes:	24 respondentes foram discentes devidamente matriculados no componente curricular PCC II.	
	1 respondente era docente do componente curricular PCC II que acompanhou a aplicação.	
	Total: 25 respondentes.	
Termo de Consentimento Livre Esclarecido		
Você aceita participar desta pesquisa?¹⁰⁰	Todos os 25 respondentes aceitaram participar da pesquisa.	
Questões relacionadas ao produto educacional “DesmitiFake!”		
Questões	Respostas	
Qual elemento ou tópico da sequência mais lhe gerou/geram interesse?¹⁰¹	Utilização de <i>Fake News</i> como recurso didático:	22 discentes e 1 docentes
	Aplicação da prática ativa “jogos sérios” para o Ensino de História:	16 discentes
	Dados estatísticos e fatos relacionados a utilização das <i>fake news</i> :	8 discentes
	Os recursos visuais implementados:	14 discentes

¹⁰⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi o instrumento escolhido no âmbito da presente pesquisa para resguardar o uso dos dados obtidos por meio do instrumento Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!”, conforme observa-se nos termos do modelo no disposto no APÊNDICE G – MODELO DE QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “DESMITIFAKE!” do presente estudo.

¹⁰¹ Nessa pergunta, o respondente possui a opção de escolher mais de uma alternativa e, ao final, listar quais demais aspectos lhe geraram interesse. Conforme indica o modelo no disposto no APÊNDICE G – MODELO DE QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “DESMITIFAKE!” do presente estudo e também disponibilizado para *download* no site criado para hospedar todo material elaborado da sequência didática, cujo endereço eletrônico encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

	Liste a seguir caso haja outros:	<p>“Os recursos visuais foram de fundamental importância!!”</p> <p>“Utilização da própria experiência do aluno com <i>fake news</i> para o debate.”</p> <p>“Dinâmica presente-passado.”</p> <p>“Utilização de metodologias ativas na <i>educ.</i>; uso de jogos em sala de aula; debate acerca dos pontos de vista dos discentes.”</p> <p>“Exemplos pessoais como complemento.”</p> <p>“Aplicação dos produtos educacionais na formação docente.”</p>
A linguagem (textual e visual) empregada foi de fácil compreensão?	Sim: 19 discentes e 1 docentes (80% dos respondentes).	
	Não: 1 discente (4% dos respondentes).	
	Em partes: 4 discentes (16% dos respondentes).	
A apresentação visual da sequência (símbolos, cores, mídias e outros quaisquer componentes visuais) foi adequada e agradável?	Sim: 21 discentes e 1 docente (88% dos respondentes).	
	Não: 1 discente (4% dos respondentes).	
	Em partes: 2 discente (8% dos respondentes).	
Na sua opinião, o formato digital em que a sequência foi disponibilizada é adequado e acessível?	Sim: 22 discentes e 1 docente (92% dos respondentes).	
	Não: 1 discente (4% dos respondentes).	
	Em partes: 1 discente (4% dos respondentes).	
Você considera que as aulas da sequência foram interrelacionadas de maneira coerente e inteligível (de fácil compreensão)?	Sim: 19 discentes e 1 docente (80% dos respondentes).	
	Não: 1 discentes (4% dos respondentes).	
	Em partes: 4 discentes (16% dos respondentes).	

Na sua visão, as atividades que compuseram a sequência estimulam o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas a problematização e a criticidade ao analisar um documento histórico, por exemplo?	Sim: 20 discentes e 1 docente (84% dos respondentes).
	Não: 0 respondentes.
	Em partes: 4 discentes (16% dos respondentes).
Você considera esta sequência adequada para formação de Professores de História?	Sim: 24 discentes e 1 docente (100% dos respondentes).
	Não: 0 respondentes.
	Em partes: 0 respondentes.
As etapas que compõe o procedimento denominado “5 passos para DesmitiFake!” demonstram-se viáveis para elaboração de aulas que possuem <i>fake news</i> como recurso didático?	Sim: 22 discentes e 1 docente (92% dos respondentes).
	Não: 1 discente (4% dos respondentes).
	Em partes: 1 discente (4% dos respondentes).
Você adaptaria a sequência e/ou os recursos utilizados ao longo das aulas para replicações em seu contexto educacional?	Sim: 18 discentes (72% dos respondentes)
	Não: 1 discente (4% dos respondentes).
	Em partes: 5 discentes e 1 docente (24% dos respondentes)
Após experienciar esta sequência, você acredita que o Ensino de História	Sim: 23 discentes e 1 docente (96% dos respondentes).
	Não: 1 discente (4% dos respondentes).

<p>proporciona meios para o processo de enfrentamento à disseminação de notícias falsas?</p>	<p>Em partes: 0 respondentes.</p>
<p>Você mudaria qual elemento da Sequência didática apresentada? Descreva sua proposta.</p>	<p>“Apenas a dinâmica do “jogo DesmitiFake!” entregue aos alunos, mudaria alguns elementos p/ não ficar muito confuso aos alunos.”</p> <p>“Fazer um jogo com as pinturas da idade média etc.”</p> <p>“Mudaria o comando do jogo de cartas “<i>Cui Bono</i>”, acredito que deve ser algo mais simples e de fácil compreensão, pois a ideia é excelente e estimulante para os alunos.”</p> <p>“Mudaria o jogo de cartas, ele é muito complexo para uma turma de 8º ou 9º.”</p> <p>“Mudaria a manipulação do tempo nas atividades.”</p> <p>“Poderia pensar em maneiras de aproveitar melhor o tempo de aula, visto que os jogos não foram aproveitados em sua totalidade. Além disso, o slide estava com cores muito vibrantes (causa desconforto ocular) e muita informação por página. Ademais, a letra estava muito pequena, dificultando a visualização.”</p> <p>“A sequência é muito boa! Acredito que se tivesse mais tempo ou mais um encontro, seria possível aproveitar os detalhes como a aplicação do <i>Cui Bono?</i> e as considerações dos planos de aula apresentados.”</p> <p>“Apenas repartiria melhor o tempo para que os alunos tenham tempo de entender a dinâmica dos jogos e da metodologia.”</p> <p>“Talvez promover mais inclusão nos materiais utilizados (para pessoas com deficiência visual, por exemplo).”</p> <p>“Não. Está ótima e me surpreendeu positivamente.”</p> <p>“Não mudaria os elementos, acredito que já estão contidos os necessários.”</p> <p>“Não mudaria.”</p> <p>“Nada a acrescentar.”</p> <p>“Não mudaria nada.”</p> <p>“Não mudaria.”</p> <p>“Não, excelente didática e engajamento dos alunos.”</p>

Fonte: Acervo da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Acerca dos resultados obtidos por meio da aplicação do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!” ao final da sequência didática, nota-se que a proposta de utilização de *fake news* na qualidade de recursos didáticos gerou interesse da maior parte dos

participantes. Em seguida, a aplicação da prática ativa “jogos sérios” para o ensino de História e os recursos visuais implementados foram os dois outros elementos que compuseram o produto educacional que mais fomentou interesse dos participantes.

Convém mencionar que alguns respondentes ainda acrescentaram outros elementos que lhe geraram interesse além dos listados no questionário. Sobre esses, destacamos as menções sobre a “utilização de metodologias ativas”, a “dinâmica presente-passado” e “os recursos visuais foram de suma importância!!”.

Tais comentários relacionam-se com os quesitos contidos, precipuamente, nos seguintes eixos de análise propostos pela Pós doutorada em Educação Priscila Leite (2018): (A) Estética e organização do material educativo, (C) Estilo de escrita apresentado no material educativo, (D) Conteúdo apresentado no material educativo e (E) Propostas didáticas apresentadas no material educativo. Tal relação permite inferir consonância entre a forma apresentada e o conteúdo abordado do produto educacional para os respondentes do Questionário de Validação.

Em seguida, os respondentes indicaram sua relação com a abordagem linguística do produto, tanto textual quanto visual. No que diz respeito a esse parâmetro, 80% dos respondentes indicaram que a linguagem utilizada foi de fácil compreensão, 4% assinalaram a linguagem emprega não foi de fácil compreensão e 16% apontaram que foi em partes de fácil compreensão.

Adiante, os participantes responderam a hipótese de que apresentação visual da sequência (símbolos, cores, mídias e outros quaisquer componentes visuais) foi adequada e agradável. Nesse quesito, 88% dos respondentes afirmaram que sim. Outros 4% indicaram que não foi e 8% afirmaram que foi em partes.

Após, foi perguntado sobre o formato digital em que a sequência foi disponibilizada, se o dito formato foi considerando como adequado e acessível pelos participantes. Aqui, 92% dos respondentes indicaram que o formato foi adequado e acessível. Outros 4% assinalaram que não foi e outros 4% indicaram que foi um formato adequado e acessível em partes.

As últimas três perguntas relacionam-se diretamente com os eixos de análise “(A) Estética e organização do material educativo” e “(C) Estilo de escrita apresentado no material educativo” (Leite, 2018), os quais indicam bom nível de satisfação por parte dos respondentes, em média de 86,6%. Todavia, os índices também indicaram parcialidades, de em média 9,3%,

e discordâncias, em média de 4%¹⁰², demonstrando ser um aspecto para aperfeiçoamento futuro.

Em ato contínuo, os participantes foram questionados se consideram que as aulas da sequência foram interrelacionadas de maneira coerente e inteligível (de fácil compreensão). Nesse âmbito, 80% dos respondentes afirmaram que as aulas que compõe a sequência didática demonstram ser interrelacionadas de maneira coerente e inteligível. Por outro lado, 4 % afirmaram que não exibem interrelação coerente e inteligível, enquanto 16% assinalaram que as aulas são interrelacionadas de maneira coerente e inteligível em partes.

Logo depois, os participantes responderam se, em sua visão, atividades que compuseram a sequência estimulam o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas a problematização e a criticidade ao analisar um documento histórico, por exemplo. Sobre esse quesito, 84% dos respondentes afirmaram que sim, as atividades são capazes de estimular o aperfeiçoamento das habilidades de problematização e criticidade. Nenhum respondente assinalou que não estimula e outros 16% indicaram que estimula o aperfeiçoamento em partes.

A próxima pergunta respondida pelos participantes questiona se consideram a sequência didática “DesmitiFake!” adequada para formação de Professores de História. Nesse aspecto, 100% dos respondentes concordaram que o produto é adequando para o processo formativo de professores de História.

Seguidamente, os participantes ponderaram se o procedimento denominado “5 passos para DesmitiFake!” demonstram-se viável para elaboração de aulas que possuem *fake news* como recurso didático. Nessa categoria, 92% dos respondentes afirmaram que o aludido procedimento é viável. Outros 4% discordam dessa viabilidade e os demais 4% concordam em partes na viabilidade do procedimento “5 passos para DesmitiFake!” para elaboração de aulas que possuem *fake news* como recurso didático.

Posteriormente, perguntou-se sobre a hipótese de adaptação da sequência didática e/ou os recursos utilizados ao longo das aulas para possíveis replicações nos contextos educacionais dos respondentes. Acerca desse tópico, 72% dos participantes informaram que sim, outros 4% assinalaram que não, e os demais 24% indicaram que realizaram adaptações para possíveis replicações em partes da sequência e/ou dos recursos utilizados.

Adiante, a penúltima pergunta do Questionário de Validação indagou os participantes sobre a hipótese de que o Ensino de História proporciona meios para o processo de

¹⁰² As médias foram calculadas pela média aritmética dos quesitos “sim”, “não” e “em parte” das 3 perguntas.

enfrentamento à disseminação de notícias falsas. Nesse caso, 96% dos respondentes afirmaram que sim. Outros 4% assinalaram que não, enquanto nenhum respondente assinalou a opção “em partes”.

Diante do exposto, observa-se que as últimas seis perguntas associam-se, em alguma medida, aos eixos de análise “(B) Capítulos do material educativo”, “(D) Conteúdo apresentado no material educativo”, “(E) Propostas didáticas apresentadas no material educativo” e “(F) Criticidade apresentada no material educativo” (Leite, 2018). No geral, tais eixos demonstraram ter bons níveis de satisfação, em média de 87,3% de aceitação por parte dos respondentes. Entretanto, ainda foram registrados índices consideráveis de parcialidade, em média de 10%, e de discordância, em média de 2%, possibilitando apontar a necessidade de aperfeiçoamentos futuros.¹⁰³

Por fim, o Questionário de Validação reservou um espaço para que os participantes realizassem indicações, de maneira discursiva, sobre quais elementos poderiam ser alterados na composição da sequência didática, possibilitando a contribuição colaborativa dos respondentes com suas sugestões. Em síntese, foram realizadas 16 observações nesses espaços, das quais: 7 dizem não haver acréscimos ou alterações; 4 abordam sobre o tempo para plena implementação das atividades propostas; Outras 4 tratam sobre a prática ativa de jogos sérios; e uma sugestão trata sobre a necessidade de atentar-se para a garantia de acessibilidade e inclusão no momento de elaboração da sequência, citando o exemplo de pessoas com deficiência visual, por exemplo.

Diante do exposto, consideramos que o artefato educacional testado foi devidamente validado pelos seus participantes, os quais incluem 24 discentes e um docente do componente curricular PCC II da FAHIS-UFPA, por meio do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!”. A compilação dos dados apresentados no Quadro 6, conjugados com os parâmetros de validação propostos por Leite (2018), permitiram a visualização de aspectos que atenderam às expectativas e auxiliaram na identificação de elementos que podem ser aperfeiçoados.

4.2.2 Resultados obtidos após aplicação (testagem) e validação do produto educacional “DesmitiFake!”:

Feitas as devidas considerações sobre a testagem e o processo de validação do produto educacional, partimos para descrição dos resultados obtidos pela sequência didática após os aludidos procedimentos. Para apresentar os resultados de maneira objetiva, procederemos da

¹⁰³ As médias foram calculadas pela média aritmética dos quesitos “sim”, “não” e “em parte” das 6 perguntas.

seguinte maneira: relacionaremos alguns dados obtidos por meio do Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios (apresentados no Quadro 3) com seus índices correlatos colhidos por meio do Questionário de Validação (sintetizados no Quadro 6); Em seguida, será exibido alguns dados logrados por meio da avaliação dos planos de aula e das apresentações elaboradas pelos discentes no segundo encontro. Por fim, a partir dessas considerações, será avaliado a hipótese do atendimento do objetivo geral e dos objetivos específicos do produto educacional.

Inicialmente, ao nos debruçarmos sobre os dados contidos no Quadro 3, verificamos que cerca de 57,2% dos respondentes informaram possuir “nenhum”, “muito pouco” ou “pouco conhecimento” sobre práticas ativas relacionadas ao Ensino de História. Por outro lado, após a realização da sequência didática, os índices, conforme Quadro 6 (obtidos a partir do Questionário de Validação), indicam que as práticas ativas adotadas ao longo da sequência geraram interesse dos participantes, os quais 64% indicaram a prática ativa de jogos sérios como um dos elementos que lhe geraram interesse em meio ao produto educacional implementado. Nessa direção, o referido Quadro 6 também demonstra que, segundo a opinião de 92% dos participantes, o formato digital (a partir do uso de TDICs) em que a sequência e seus recursos foram disponibilizados foi completamente adequado e acessível, outros 4% indicam que foi em partes adequada e acessível.

Tal parâmetro permite observar que antes da testagem do produto, mais da metade dos participantes pouco conheciam práticas ativas relacionadas ao Ensino de História. Porém, após sua aplicação, foi possível identificar que especialmente a prática ativa de jogos sérios fomentou interesse em grande parcela dos participantes, além de julgarem, em sua maioria, que a forma com que a sequência foi disponibilizada, por meios de TDICs que também alinha-se com abordagens ativa de ensino, é adequada e acessível.

Ademais, antes da testagem, os participantes foram indagados sobre o quanto, em uma escala de 0 a 5, consideram que os discentes do Ensino Básico são orientados no ambiente escolar acerca das problemáticas existentes no mundo informacional digital. A partir dos dados contidos no Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios, cerca de 67,9% dos respondentes atribuíram um número entre 0 e 2, conforme indicado no Quadro 3. Entretanto, ao preencherem o Questionário de Validação, 96% dos respondentes assinalaram a intenção de adaptar, total ou em partes, a sequência e/ou seus recursos didáticos, em seus respectivos contextos educacionais. Além disso, 92% dos respondentes indicaram que o procedimento “5 passos para DesmitiFake!” demonstra-se viável para elaboração de aulas que possuem *fake news* como recurso didático, outros 4% indicam que em partes é viável. Não obstante, os

participantes responderam se as atividades que compõe a sequência didática estimulam o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas a problematização e a criticidade ao analisar um documento histórico, por exemplo. Nesse caso, os participantes foram unânimes quanto ao estímulo gerado pelas atividades. Aqui, 84% dos participantes indicam que estimulam tal aperfeiçoamento e 16% alegam que as atividades estimulam em partes.

Portanto, embora a maior parte dos respondentes considerem que os estudantes do Ensino Básico possuem pouca orientação sobre a problemáticas existentes no mundo informacional digital, as abordagens metodológicas, os recursos e estratégias didáticas apresentadas ao longo da testagem do produto educacional exibem possuir potenciais replicadores consideráveis e viáveis para o ensino de história, como indicam os índices supracitados.

Logo, o produto educacional apresenta-se como proposta viável e replicável para implementação no Ensino Básico, especialmente ao abordar narrativas não verossímeis a partir da análise histórica, a qual permite o desenvolvimento das habilidades problematizadoras e críticas. Tal aspecto, foi previsto pela bibliografia especializada (Bloch, 2001; Cerri, 2001; Floresco, 1997; Leal, 2021; Napolitano, 2021; Reisdorfer, 2019; Rösen, 2007; 2016) e corroborado pelos participantes da testagem do produto educacional “DesmitiFake!”.

Concluída tal análise, passamos a centrar foco nos dados obtidos por meio da avaliação dos planos de aula e das apresentações elaboradas pelos discentes no segundo encontro. Sobre esses, recordamos que foi elaborado um parecer para cada uma das 7 equipes que compuseram a testagem do produto educacional. Tais pareceres destinam-se aos discentes na qualidade de *feedbacks* após suas apresentações. Nesse sentido, trazemos os aspectos contidos nos referidos pareceres que auxiliam nesse momento de avaliação de resultados.

Em primeiro plano, foi avaliado se as equipes incorporaram, em alguma medida, o procedimento “5 passos para DesmitiFake!”. Embora não tenha sido exigido tal incorporação para essa atividade, foi sugerido que as equipes compusessem suas aulas a partir do aludido procedimento. Sobre esses aspectos, notou-se que 6 das 7 equipes, exibiram a adoção de métodos e/ou práticas ativas ao longo de suas aulas. Desses equipes, 5 adotaram práticas ativas, inclusive com propostas de “jogos sérios”, ao longo do momento avaliativo ou ao longo da aula visando instigar a participação dos discentes.

Adiante, buscou-se identificar quais equipes partiram do tempo presente para contextualizar e alcançar o objeto da aprendizagem em si. Nesse quesito, 6 das 7 equipes

realizaram essa dinâmica nas aulas elaboradas, inclusive, algumas utilizaram nesse instante o recurso de *fake news* como recursos didáticos.

Sobre o uso das *fake news* como recurso didático, as equipes fizeram uso de diferentes recursos para problematização. A equipe 7, por exemplo, ao tratar do objeto do conhecimento relacionado ao processo de Independência do Brasil, realizou problematizações a partir de algumas iconografias. Por sua vez, a equipe 2 exibiu documentos primários que fomentaram a perseguição judaica pelos governos autoritários europeus na Década de 1930. Por outro lado, a equipe 4, fez uso da temática das cotas raciais e algumas notícias falsas relacionadas ao tema para constituir uma dinâmica que fomentasse a participação e a interpretação crítica e problematizadora do tema por parte dos discentes.

Diante do exposto, compreendemos que as equipes realizaram adaptações satisfatórias e, em alguns casos, bastante promissoras, a partir do uso do procedimento “5 passos para DesmitiFake!”. Esse fato contempla positivamente o procedimento elaborado para o uso de *fake news* como recursos didáticos no Ensino de História e corrobora com potencial replicador que o presente produto educacional.

Por fim, voltamos o último momento deste tópico para avaliar o alcance dos objetivos propostos a partir dos elementos expostos. Para isso, recordamos que o produto educacional “DesmitiFake!” pautaram-se no objetivo geral de “Propiciar a realização de uma sequência didática que almeja a utilização das *fake news* como recursos didáticos na formação de professores de História, por meio de metodologias e práticas ativas”. Para alcançá-lo, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) Promover o dimensionamento da problemática relacionado a disseminação de *fake news*; b) Estimular a realização de práticas ativas na formação de Professores de História a partir da adoção de métodos ativos e dinâmicos de aprendizagem histórica, em especial por meio das TDICs; e c) Fomentar a problematização de narrativas não verossímeis por meio base evidenciais que possibilitem a crítica histórica.

Nesses termos e diante das análises realizadas acima, compreendemos que o objetivo específico de dimensionamento da problemática relacionada a disseminação de *fake news* foi alcançado à medida que os discentes interagiram com seus relatos de notícias falsas que os atingiram direta ou indiretamente. Não obstante, o estudo da bibliografia básica da sequência em conjunto com sua aplicação indicam, de maneira explícita o quanto tal problemática atravessa os períodos históricos e tem sido potencializada com a realidade digital contemporânea.

Ademais, o objetivo específico de “Estimular a realização de práticas ativas na formação de Professores de História a partir da adoção de métodos ativos e dinâmicos de aprendizagem histórica, em especial por meio das TDICs” foi plenamente alcançado, sendo o cruzamento entre os índices presentes no Quadro 3 e Quadro 6 uma expressão das contribuições que as metodologias e/ou práticas ativas tiveram no desenvolvimento do produto, pois, nota-se que as práticas ativas, especialmente a que envolveram “jogos sérios”, fomentaram seu interesse. Além disso, a forma digital, por meio do uso de TDICs foi considerada adequada e acessível.

Em seguida, o objetivo específico voltado para “Fomentar a problematização de narrativas não verossímeis por meio base evidenciais que possibilitem a crítica histórica” foi alcançado, precipuamente, ao promover a adoção do procedimento intitulado “5 passos para DesmitiFake!”. Ao almejar promover a problematização de base evidenciais não verossímeis a partir da problematização pautada em outros elementos históricos, o procedimento demonstrou contribuir para o fomento das habilidades crítica e problematizadora. Não obstante, os índices obtidos por meio do Questionário de Validação consideram o referido procedimento como proposta viável e replicável para implementação no Ensino Básico.

Nessa direção, consideramos que a questão-foco “Como as *fake news* podem ser utilizadas na qualidade de recursos didáticos no âmbito de formação de professores, no curso de Licenciatura em História, por meio de metodologias e práticas ativas?” também foi devidamente contemplada, diante das descrições procedimentais adotadas ao longo da elaboração e aplicação do produto educacional.

Portanto, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos e da questão-foco elaborada, compreendemos que o objetivo geral do produto educacional “DesmitiFake!” também foi efetivamente cumprido, principalmente ao considerarmos que a testagem do aludido artefato educacional ocorreu conforme previsto em sua concepção e obteve consideráveis índices positivos advindos da validação de seus participantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos apresentados, consideramos que os objetivos, geral e específicos, desta dissertação foram contemplados, como detalhamos a seguir: no que concerne ao objetivo específico de “Relacionar e dimensionar os elementos associados à problemática da disseminação de *fake news* por meio da análise histórica.”, foi dedicado o tópico “2.1 Negacionismo, revisionismos e o avanço das Fake News na atualidade”, com a pretensão de

apresentar o histórico percurso do fenômeno social que atualmente designamos como *fake news* e indicar os conceitos que estão diretamente relacionados com tal fenômeno (pós-verdade, negacionismo, revisionismos). Esse momento também pretendeu dimensionar o quanto tal problemática é transversal e que cada vez mais demonstra ameaçar as bases da democracia nacional.

Ademais, o objetivo específico voltado para “Estimular a apropriação de práticas ativas na formação de Professores de História a partir da adoção de métodos ativos e dinâmicos de aprendizagem histórica, em especial por meio das TDICs” foi norteador para elaboração do tópico “2.2 Entre teoria, vivências e prática: meios para o enfrentamento das *fake news* a partir do Ensino de História” e do capítulo “3. Metodologias ativas e suas possíveis contribuições no processo formativo de professores de História”. Períodos voltados para, no caso do tópico 2.2, a indicação da compatibilidade entre o método científico histórico e o enfrentamento as *fake news* por meio de estratégias de Ensino de História. Por sua vez, o capítulo 3 destinou-se a apresentar os aspectos conformadores das metodologias ativas e suas contribuições para elaboração da sequência didática “DesmitiFake!”.

Posteriormente, o tópico “4.2 Processo de aplicação (testagem) do produto educacional DesmitiFake!” pretendeu contemplar o objetivo específico de “Testar e validar o produto educacional “DesmitiFake!” com discentes e docente do curso de Licenciatura em História” com discentes e docentes do curso de Licenciatura em História”. Descrevendo os ocorridos ao longo da oportunidade de testagem e validação da sequência didática “DesmitiFake!”, além de realizar a devida análise dos dados obtidos por meio dos questionários estruturados realizados antes e após a aplicação do produto.

Portanto, diante de tal avaliação e considerando os resultados obtidos após a testagem da sequência didática, depreende-se que o objetivo geral de “Desenvolver e implementar, por meio de metodologias e práticas ativas, uma sequência didática que utilize *fake news* como recursos didáticos na formação de professores de História” foi alcançado e contemplado ao longo do presente estudo.

Nesse sentido, consideramos que o produto educacional “DesmitiFake!” apresenta-se como promissor no processo de enfrentamento a disseminação de *fake news* e na implementação de métodos e práticas ativas no curso de Licenciatura em História. Principalmente, por partir da necessidade de reavaliar as estratégias educacionais, metodológicas e práticas implementadas no Ensino de História em suas diversas interfaces, especialmente no curso superior de Licenciatura em História.

É válido mencionar que embora exista um considerável número de estudos que relacionam as potencialidades educacional das *fake news* com o Ensino de História, esses são estreitamente voltados ao público de Ensino Básico. Indicando esse tema como uma seara repleta de possibilidades de análise, principalmente voltados para públicos de Ensino Superior, como em cursos de Licenciatura em História e/ou demais graduações que se relacionem com o tema.

Nessa direção, cabe ressaltar a importância da geração de pesquisas que objetivem alcançar o público de graduação, especialmente que promovam perspectivas criativas e inovadoras nos futuros docentes do Ensino Básico. Em partes, o presente estudo buscou promover a interface Ensino Superior-Ensino Básico com abordagem horizontal, de modo não hierárquico. A fim de estimular adoção de métodos e práticas ativas que pouco são vistas nas estratégias de ensino-aprendizagem implementadas na realidade escolar brasileira.

A revisão narrativa de literatura voltada as reflexões acerca do Ensino de História e formação de professores de História indicou que origem dessa problemática reside, em parte, na maneira com que discentes de graduação em Licenciatura em História são formados. Pois, dedicam considerável parcela de seu percurso acadêmico ao trato com a literatura destinada ao saber histórico acadêmico, e não com a nova realidade escolar que os aguarda após sua conclusão de curso (Bittencourt, 2018; Caime, 2010; Coelho, 2013; Goodson, 2007; Knauss, 2005; Schmidt, 2013; Toledo, 2004).

Aliada a revisão narrativa de literatura, a pesquisa exploratória realizada ao longo do componente curricular de Estágio supervisionado, em conjunto como exercício de caracterização do público-alvo, permitiu identificar *in loco* a preferência da abordagem do saber histórico acadêmico em detrimento do saber histórico escolar, ainda demonstra ser frequente na formação de professores de História.

Essa prejudicial dinâmica revela que, ao não oportunizar a formação de profissionais da área do Ensino com habilidades que se relacionem com o pensamento analítico e inovador (Moura, 2022; World Economic Forum, 2020), afastamo-nos cada vez mais de um futuro com menores índices de disseminação de informações falsas e, conseqüentemente, nos aproximamos de maiores – e potencialmente mais catastróficas – ameaças ao regime democrático de direito (Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022; Reisdorfer, 2019).

Como categoricamente destaca o Prof. Dr. Ernesto Perini-Santos: “O que está em jogo é como e quem sabe lidar com evidências (no seu estabelecimento, compreensão, crítica etc.)” (Perine-Santos, 2022, p. 10). Ou seja, o incentivo ao desenvolvimento da competência

interpretativa (Rüsen, 2007), é aspecto basilar no árduo processo de enfrentamento as *fake news* e, assim sendo, deve permear a formação de discentes de Licenciatura em História para além do saber histórico acadêmico.

Assim, indicamos ao longo do presente estudo que tal procedimento pode ser desenvolvido a partir das estratégias metodológicas que afloram a competência interpretativa, relacionadas ao saber histórico escolar durante a graduação de Licenciatura em História. Tendo em vista que possuem a propriedade de potencializar adoção de estratégias educacionais pautadas em abordagens inovadoras, criativas, problematizadoras, dialógicas e despertar o pensar historicamente em seus pares (Rüsen, 2007; 2016).

Nesse caso, o método ativo de pautado na abordagem de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) foi incorporado à sequência didática “DesmitiFake!” e demonstrou-se frutífero e promissor, especialmente por promover meios para elaboração de planejamentos articulados a partir de temas relacionados ao objeto da aprendizagem que se pretende desenvolver (Bender, 2014). Tais prerrogativas são fulcrais para o desempenho de sequências didáticas destinadas ao processo de ensino-aprendizagem de História, seja no Ensino Básico ou no âmbito acadêmico.

Por sua vez, o método ativo da Sala de Aula Invertida apresenta excelentes contribuições frente ao desavio de cumprir o cronograma educacional estipulado de História, tanto no Nível Superior quanto no Básico, em tempo hábil. Dado que o tempo de aula passa a ser mais bem invertido em atividades que oportunizam operações cognitivas mais complexas, especialmente por ter contato com o suporte para melhor orientação ao longo do momento de aula (Barbosa, *et al*, 2015; Schmitz, 2016; Talbert, 2019; Valente, 2018). Os benefícios desse método propiciaram o uso otimizado do tempo durante os encontros presenciais e também garantiram o uso das TDICs ao longo da sequência didática “DesmitiFake!”.

Ademais, a prática ativa dos jogos sérios somaram frutíferas contribuições durante a elaboração e testagem do produto educacional “DesmitiFake!”. Os resultados obtidos ao longo do processo de validação, permitem inferir que os jogos sérios “*Cui Bono?*” e “Nomadismo Conceitual” promoveram o engajamento dos discentes e estimularam a adoção de práticas ativas, quesito imediatamente manifestado na atividades de elaboração de aula fazendo uso de *fake news* como recurso didático, conforme demonstrado no tópico “4.2.2 Resultados obtidos após aplicação (testagem) e validação do produto educacional DesmitiFake!”.

Portanto, conclui-se que os métodos e práticas ativas que compuseram o produto educacional “DesmitiFake!” demonstram-se como viáveis para o alcance dos objetivos propostos e promissores no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de ensino-

aprendizagem de história que almejem o desenvolvimento da capacidade interpretativa a partir do estímulo as habilidades crítica e problematizadora.

Todavia, tais abordagens são apenas uma pequena parcela frente ao amplo e diverso leque de possibilidades disponíveis para elaboração de soluções educacionais voltadas para as problemáticas existentes no âmbito do Ensino de História voltadas ao Ensino Superior que ainda demandam profícuas diligências de pesquisa.

Não obstante, convém reafirmar que os esforços expressos no presente trabalho não pretenderam esgotar o assunto cerne da pesquisa. Pelo contrário, aqui buscamos promover bases para elaboração de estudos e pesquisas em contextos e circunstâncias diferentes das descritas anteriormente, seja de ensino formal ou não. Privilegiando a adoção de métodos e práticas ativas, dialógicas e que fomentem, especialmente seu público-alvo, o desenvolvimento de soluções para as problemáticas que circundam sua vida prática por meio do Ensino de História (Freire, 2013; Rüsen, 2007; 2016).

Por fim, ressaltamos o potencial de replicação do produto educacional elaborado. Especialmente por voltar-se para futuros docentes de História no Ensino Básico que poderão adequar, reformular e/ou transformar os elementos contidos na sequência didática “DesmitiFake!” para artefatos¹⁰⁴ condizentes com sua respectiva realidade socioeducacional.

¹⁰⁴ Nos termos de criatividade cunhada por Glăveanu (2013).

REFERÊNCIAS

8/1 - A DEMOCRACIA RESISTE. Direção: Julia Duailibi e Rafael Norton. Documentário. 1h7m. **Globoplay**, 2024. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/12248264/>>. Acesso em: 08/01/2024.

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORÁN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teóricoprática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 300-336 (recurso eletrônico – Capítulo 8). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso: 08/01/2024.

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, recurso eletrônico, 2018. p. 113-125. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequenc>>. Acesso em 20/12/2023.

ARNAUDO, Dan. Computational propaganda in Brazil: social bots during elections. Computational Propaganda Research Project. **Working Paper**, n. 2017.8. Oxford, p. 2-38, 2017. Disponível em: <<https://demtech.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/12/2017/06/Comprop-Brazil-1.pdf>>. Acesso em: 04/12/2023.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO INEP. MEC e Inep divulgam resultados do Enade 2021. **INEP**. Publicado em: 12/09/2022 – 11h10, atualizado em: 19/09/2022 – 09h37. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-enade-2021>>. Acesso em: 21/01/2023.

BACICH, Lilian. In: BACICH, Lilian; MORÁN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teóricoprática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 232-266 (recurso eletrônico – Parte II). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso: 08/01/2024.

BAPTISTA, J.; GRADIM, A. A Working Definition of Fake News. **Encyclopedia**, v. 2, n. 1, p. 632–645, 21 mar. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010043>>. Acesso em: 22/11/2023.

BARBOSA, Mariana Ferreira; BARCELOS, Gilmara Teixeira; BATISTA, Silvia Cristina F. Sala de aula invertida: caracterização e reflexões. **VIII Congresso Integrado de Tecnologia da Informação**, 2015. Disponível em: <<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/citi/article/view/6363>>. Acesso em: 10/01/2024.

BARRETO, Carlos Henrique da Costa; GHISLENI, Taís Steffenello. Globalização, pós-modernidade líquida e educação: uma reflexão sobre o ensino no universo digital. **Comunicologia - Revista de Comunicação da Universidade Católica de Brasília**, v. 15, n.

3, 21 dez. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.31501/clogia.v15i3.14441>>. Acesso em: 17/04/2024.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica**. Revista Brasileira de Iniciação Científica, [S. l.], v. 8, p. e021029, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BBC NEWS BRASIL. **Documentário BBC | 8 de Janeiro: o dia que abalou o Brasil**. YouTube, 5 de jul. de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MxciQQRUMNk>>. Acesso em: 04/12/2023.

BBC NEWS BRASIL. **O que é uma notícia falsa? - Workshop 2**. YouTube. 12 de mar. de 2019. 2m28s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZvGLQuw4GM0>>. Acesso em: 30/11/2023.

BENDER, William N. Envolvendo os alunos por meio da aprendizagem baseada em projetos. In: BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 9-70.

BERGERON, Bryan. **Developing Serious Games** (Game Development Series). Massachusetts: Charles River Media, inc, 2006. 1st Edition.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, no 19, set. 89/fev. 90, p. 29-42.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008 (1ª Ed. 2004).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001 (1ª publicação em 1944).

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Reflexões de um historiador sobre as falsas notícias de guerra. In: **História e Historiadores**. Lisboa: Teorema, p. 41-57, 1998 (1ª ed. 1921).

BOECHAT, Breno. Linchamentos como os do Maranhão costumam a ser investigados e se arrastam na Justiça. **Extra**. Publicado em: 11/07/2015, atualizado em 02/09/2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/linchamentos-como-os-do-maranhao-custam-ser-investigados-se-arrastam-na-justica-16729495.html>>. Acesso em: 30/11/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf>. Acesso em: 01/08/2023.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. **Produção técnica. Relatório do Grupo de Trabalho.** Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação (CAPES). 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 05/02/2023.

BRITO, Karina Oliveira; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues. Entre forma e conteúdo: os estudantes do Ensino médio diante das temáticas históricas no YouTube. In: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (orgs.). FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (orgs.). **Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas.** São Paulo: Paruna, 2021. Disponível em: <<http://paruna.com.br/wp-content/uploads/2022/02/ebook-ensino-de-historia-e-internet-paruna.pdf>>. Acesso em: 18/12/2023. p. 73-93.

BUENO, André; NETO, José Maria (org.). **Ensino de História: Mídias e Tecnologias.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

CABRINI, Conceição; *et al.* O que achamos importante lembrar sobre o Ensino de História ou fundamentação teórica da proposta. In: CABRINI, Conceição; *et al.* **Ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: Educ, 2005 (1ª Ed. 1986). pp. 31-44.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. 2010.

CARPANEZ, Juliana. Veja o passo a passo da notícia falsa que acabou em tragédia em Guarujá. **Folha de São Paulo.** Publicado em 27/09/2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/09/veja-o-passo-a-passo-da-noticia-falsa-que-acabou-em-tragedia-em-guaruja.shtml>>. Acesso em: 30/11/2023.

CARRO, Rodrigo. Digital news report 2022: Brasil. In: **Digital news report 2022.** Oxford: Reuters Institute for Study of Journalism, E-book, 2022. pp. 116-117. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2022-06/Digital_News_Report_2022.pdf>. Acesso em: 05/06/2023.

CARRO, Rodrigo. Digital news report 2023: Brasil. In: **Digital news report 2023.** Oxford: Reuters Institute for Study of Journalism, E-book, 2023. pp. 112-113. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf>. Acesso em: 28/11/2023.

CASA DO SABER. **A HISTÓRIA: UM ANTÍDOTO ÀS FAKE NEWS | Luiz Estevam de Oliveira Fernandes.** YouTube, publicado em: 13 de set. de 2018. 6m58s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QJ39IUYQ4t4>>. Acesso em: 19/01/2024.

CAVALCANTE, A. C. M. Obra de Gustave Eiffel em Belém - a nossa Torre Eiffel. **Recanto das Leituras.** Publicado em: 11/06/2013. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/contos/4335466>>. Acesso em: 08/12/2023.

CENTRE FOR INTERNATIONAL GOVERNANCE INNOVATION (CIGI). **CIGI-Ipsos Global Survey on Internet Security and Trust.** Publicado em: 06/2019. Disponível em: <<https://www.cigionline.org/cigi-ipsos-global-survey-internet-security-and-trust/>>. Acesso em: 27/11/2023.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. **30ª Reunião da ANPED**, p. 174-174, 2007.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: Silva, Marcos (org.). **História**: Que ensino é esse? Campinas: Papyrus, 2013. p. 65-82.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (CONSEPE-UFPA). **Resolução N. 4.652, de 25 de março de 2015**. UFPA, 2015. Disponível em: <https://historia.ufpa.br/images/PDF/Projeto_Licenciatura_Histria.pdf>. Acesso em: 09/12/2023.

CURCINO MONTEIRO, Jair; SILVA CASTILHO, Weimar; ALVES DE SOUZA, Wallysonn. **Sequência didática como instrumento de promoção da aprendizagem significativa**. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, [S. l.], v. 9, n. 01, 2021. DOI: 10.36524/dect.v9i01.1277. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1277>>. Acesso em: 09/01/2024.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67–80, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2698. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>>. Acesso em: 08/02/2024.

DALTON, Robert. A verdadeira história das notícias falsas. **El País**. Publicado em: 30/04/2017 – 21h26. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/28/cultura/1493389536_863123.html>. Acesso em: 18/12/2023.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 12/11/2023.

DOMINGUES, Vanessa dos Reis. **Ensino de história do tempo presente na era das redes sociais**. Dissertação - ProfHistória, UFRGS. 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197053>>. Acesso em: 25/07/2022.

DOURADO, Tatiana Maria Silva Galvão. **Fake News na eleição presidencial de 2018 no Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31967>>. Acesso em: 04/12/2023.

FALCÃO, Márcio; LOREDO, Sthefanny. PM detona suposto artefato explosivo achado em caminhão na área do Aeroporto de Brasília. **TV Globo, Brasília**. Publicado em: 24/12/2022 – 16h30. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/12/24/pm-detona-suposto-artefato-explosivo-achado-em-caminhao-na-area-do-aeroporto-de-brasilia.ghtml>>. Acesso em: 04/12/2023.

FAVA, Rui. O retorno da Paideia grega em forma de Paideia digital. In: DEBALD, Blasius. **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de história e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 4, n. 2, 1999. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087>>. Acesso em: 09/01/2024.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiróz. **Da rima à raça: narrativa rap e consciência histórica na poesia de Pelé do manifesto**. Orientador: Antônio Maurício Dias da Costa. 186 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12061>>. Acesso em: 26/12/2023.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. Análise contextual - Capítulo 9. In: FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015, pp. 291 - 320.

FLANAGAN, Mary. **Critical Play: Radical Game Design**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2009.

FLORESCANO, Enrique. A função social do historiador. **Tempo**, Rio de Janeiro, Vol. 4, 1997, p. 65-79.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, 2001, 15(42), p. 259-268.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, ePub, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1997 (1ª edição 1992).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, recurso digital, 2013 (1ª edição 1968).

FRONZA, Marcelo. As evidências audiovisuais mobilizadas por vídeos de história no YouTube como possibilidade de aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (orgs.). **Ibdem**. 2021. p. 94-114.

GADOTTI, Moacir. Aprender com emoção, ensinar com alegria. In: GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ª ed. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011, p. 59-72.

GAGO, Marília. Educação histórica e Ensino de História no meio digital: debate conceitual e partilha de uma experiência no campo da educação histórica. In: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (orgs.). **Ibdem**. 2021. p. 115-134.

GALZO, Wesley; POMPEU, Lauriberto. Bolsonaroistas tentam invadir PF e queimam ônibus em Brasília; polícia cerca hotel de Lula. **Estadão**. Publicado em: 12/12/2022 - 21h20, atualização: 13/12/2022 - 00h45. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/politica/tropa-de-choque-da-pm-e-grupo-de-elite-da-policia-federal-cercam-hotel-de-lula-em-brasilia/>>.

Acesso em: 04/12/2023.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, recurso eletrônico, 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequenc>>.

Acesso em 20/12/2023.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, recurso eletrônico, 2018, p. 9-18.

Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequenc>>.

Acesso em 20/12/2023.

GIACOMONI, Marcello. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, recurso eletrônico, 2018, p. 87-112. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequenc>>.

Acesso em 20/12/2023.

GLĂVEANU, Vlad Petre. Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. **Review of general psychology**, v. 17, n. 1, p. 69-81, 2013.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio./ago. 2007, p. 241-252.

GOVERNO DO BRASIL. **Fake news destroem vidas**. YouTube, 29 de mar. de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eVE8WQk9q7k>>. Acesso em: 04/12/2023.

GRAGNANI, Juliana. Fake profiles boosted Brazilian ex-president Dilma. **BBC Brasil**. Publicado em 21/03/2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/blogs-trending-43371212>>. Acesso em: 07/07/2022.

GRAGNANI, Juliana. Inside the world of Brazil's social media cyborgs. **BBC Brasil**. Publicado em 13/12/2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/blogs-trending-43371212>>. Acesso em: 07/07/2022.

HOOKS, Bell. Introdução - Ensinando a transgredir. In: HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 9-36.

IBAGÓN, Nilson Javier; ECHEVERRY, Antonio José; GRANADOS, Roberto. Ensinar e aprender história através do uso de memes: possibilidades e desafios formativos. In: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (orgs.). **Ibidem**. 2021. p. 135-159.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados Enade, Conceito Enade e IDD 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/enade/resultados/2021/apresentacao_resultados_finais.pdf>. Acesso em: 21/01/2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Enade: papel das IES, resultados e tendências. **VII Encontro Nacional do Censo da Educação Superior**. Brasília: 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2022/enade_papel_das_ies_resultados_e_tendencias.pdf>. Acesso em: 25/12/2023.

KAPP, Karl M. **The Gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Pfeiffer, 2012.

KENSKI, Vani M. Tecnologias também servem para fazer educação. In: **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 43-62.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 279-295, 2005.

LAZER, David. M. J. *et al.* The science of fake news. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1094–1096, 9 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.science.org/doi/10.1126/science.aao2998>>. Acesso em: 17/04/2024.

LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-174.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 18/07/2023.

LIMA, Sérgio. Brasil 2023 – Justiça. **Instagram**. Publicada em 10/01/2023. 2023. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CnQHpU0P8Dn/>>. Acesso em: 06/12/2023.

MACHADO, Caio *et al.* Consumo de notícias e informações políticas no Brasil: Mapeamento do primeiro turno das eleições presidenciais brasileiras de 2018 no Twitter. **Memorando de dados Comprop**, v. 4, 2018. Disponível em: <<https://demtech.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/12/2018/10/News-and-Information-in-Brazil-Portuguese.pdf>>. Acesso: 04/12/2023.

MARINS, Pedro Nogueira de; GOMES, Ralph Ferraz; ASSUMPÇÃO, Meiryelen; ZEBENDE, Vinício Costa. **Metodologias ativas e jogos de mesa**. São Paulo: Devir, 2020. Disponível em: <https://devir.com.br/escolas/arquivos/metodologias_jogos_mesa.pdf>. Acesso em: 28/12/2023.

MELO, Joyce Maria de; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; RIBEIRO, Emanuela Sousa. Perfil socioeconômico e ENADE: quem são os estudantes de história da UFRPE?. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27051, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/36486>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MORAES, Taynara da Mata. Invasão do Capitólio: saiba o que foi e como aconteceu. **Politize!**. Publicado em 23/09/2022, atualizado em 02/10/2023. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/invasao-do-capitolio/>>. Acesso em: 06/12/2023.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. (Coleção Mídias Contemporâneas, Vol. II) Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 12/12/2021.

MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORÁN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 34-72 (recurso eletrônico – Parte I). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso: 08/01/2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 37-52.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? In: MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. p. 13-57.

MOURA, Amanda. As 15 habilidades do trabalho do futuro de acordo com o Fórum Econômico Mundial – e o que deve ficar para trás. **G4 Educação**. Publicado em: 01/08/2022. Disponível em: <<https://g4educacao.com/portal/habilidades-trabalho-do-futuro-forum-economico-mundial>>. Acesso em: 08/12/2023.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-113.

NASCIMENTO, Bruno dos Santos; CAMPOS, Marize Helena de. *Fake news*: de problema social à instrumento crítico no ensino de história. In: BUENO, André; NETO, José Maria (org.). **Ibidem**. p. 2020. 79-85.

NERDOLOGIA. **De onde vêm as notícias falsas? | Nerdologia**. YouTube, publicado em: 22 de jun. de 2022. 12m41s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zp5QehSFqLM&list=PLYRcl7Q37-DWw10DNuAR1GaCfkPpO1ndY&index=11>>. Acesso em: 19/01/2024.

NERDOLOGIA. **Sua Bolha Social te afasta do diferente? | Nerdologia**. YouTube, 10 de ago. de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-uZX3NMgjEE>>. Acesso em: 25/11/2023.

NERY, Carmen; BRITTO, Vinícius. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **Agência IBGE**. Publicado em: 16/09/2022 – 10h00, atualizado em 16/09/2022 – 10h23. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia->

de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 22/12/2023.

NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: **Dom Quixote**, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 28/12/2023.

NUNES, Carolina Schmitt; KEIKONAKAYAMA, Marina; SILVEIRA, Ricardo Azambuja; STEFANI, Clarissa; CALEGARI, Diego. Critérios e Indicadores de Inovação na Educação. In: EHLERS, Ana Cristina da Silva T.; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Vieira de. (Orgs). **Educação fora da caixa**: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.

ORLOWSKI, Jeff. **The social dilemma**. Netflix, 2020. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/81254224?source=35>>. Acesso em: 25/11/2023.

PACHECO, Larissa Cristina; DA SILVA PAIVA, Viviane Aparecida. Fato e Fake: Desconstruindo as Fake News através do Ensino de História. **Revista Antígona**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/antigona/article/view/15322>. Acesso em: 18/12/2023.

PANTOJA, Bruno Amorim. **O Facebook como ferramenta pedagógica no ensino de História**. Dissertação - ProfHistória, UFPA. Ananindeua, PA, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10672/1/Dissertacao_FacebookFerramentaPedagogica.pdf>. Acesso em: 27/07/2022.

PAULA, Bruno Henrique de. Jogos digitais como artefatos pedagógicos , o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia educacional. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/943863>>. Acesso em: 10/01/2024.

PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. **Filosofia Unisinos**, v. 23, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/FSU.2022.231.03>>. Acesso em: 14/06/2023.

PESQUISA & JOGOS. **Aprendizagem baseada em projetos**. YouTube, publicado em 19/09/2018. Duração: 16m20s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EgLZ0iFxmAU>>. Acesso em: 10/01/2024.

PETROLA, José Ismar. Fake news e a disputa entre grande imprensa e redes sociais na campanha eleitoral de 2018 no Brasil. In: COSTA, Cristina; BLANCO, Patrícia (Orgs.). **Liberdade de expressão e campanhas eleitorais - Brasil 2018**. E-book. São Paulo: ECA-USP, 2019, p. 110-136. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/7208/2019_costa_liberdade_expressao_campanhas.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 04/12/2023.

PIMENTEL JÚNIOR, Francisco das Chagas Caldas. **“Fake news” e o ensino de história na escola Dr. Antônio Jorge Dino, em são luís - MA, entre os anos de 2018 e 2021**. Dissertação - ProfHistória, UFT. Araguaína, TO, 2022. Disponível em:

<<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704185/2/Francisco%20das%20Chagas%20Caldas%20Pimentel%20J%20C%20BAnior%20UFT.pdf>>. Acesso em: 27/07/2022.

POSETTI, Julie; MATTHEWS, Alice. **A Short Guide to the History of "Fake News" and Disinformation**. Washington: International Center for Journalists, 2018, v. 7. Disponível em: <https://www.icfj.org/sites/default/files/2018-07/A%20Short%20Guide%20to%20History%20of%20Fake%20News%20and%20Disinformation_ICFJ%20Final.pdf>. Acesso em: 24/11/2023.

RAMOS, Marina Fonseca. **A História de uma ausência**: a caixa d'água de Belém. Orientador: Flávio Augusto Sidrim Nassar; Coorientador: Mateus Carvalho Nunes. 2019. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Tecnologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <<https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/5858>>. Acesso em: 08/12/2023.

REDAÇÃO, Estadão. 08/01/2023: um dia para não ser esquecido. **Estadão**. Publicado em: 09/01/2023 - 17h19. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/politica/gestao-politica-e-sociedade/08-01-2023-um-dia-para-nao-ser-esquecido/>>. Acesso em: 06/12/2023.

REDAÇÃO, Estadão. Pesquisa revela que quase 90% das pessoas já acreditaram em fake news. **Estadão**. Publicado em: 12/06/2019 – 03:04. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/internacional/pesquisa-revela-que-quase-90-das-pessoas-ja-acreditaram-em-fake-news/>>. Acesso em: 27/11/2023.

REDAÇÃO, Estado de Minas Gerais. Quase 90% de consultados em pesquisa global acreditaram em 'fake news'. **Estado de Minas Gerais**. Publicado em: 11/06/2019 – 21:02. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/06/11/interna_internacional,1061102/quase-90-de-consultados-em-pesquisa-global-acreditaram-em-fake-news.shtml>. Acesso em: 27/11/2023.

REDAÇÃO, G1. Comissão diz que invasão ao Capitólio dos EUA foi parte de tentativa de golpe de Trump. **G1, Jornal Nacional**. Publicado em: 10/06/2022 - 21h36. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/06/10/comissao-diz-que-invasao-ao-capitolio-dos-eua-foi-parte-de-tentativa-de-golpe-de-trump.ghtml>>. Acesso em: 06/12/2023.

REIS, Claudio Edward dos. 8 de janeiro de 2023 – A explosão da violência conservadora. In: MATTIOLI, Olga Ceciliato; ROCHA, Luis Fernando (org.). **Violências**: temas atuais. E-book. Curitiba: CRV, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dk6_EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR>. Acesso: 07/12/2023.

REISDORFER, Thiago. Fake News em sala de aula: o ensino de história e informação no tempo presente. **Revista Aprendizagem Histórica**, p. 429-431, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/36542965/FAKE_NEWS_EM_SALA_DE_AULA_O_ENSINO_DE_HIST%3%93RIA_E_INFORMA%3%87%3%83O_NO_TEMPO_PRESENTE_Thiago_Reisdorfer>. Acesso em: 12/11/2021.

ROOZENBEEK, Jon; BASOL, Melisa; VAN DER LINDEN, Sander. A New Way to Inoculate People Against Misinformation. **Behavioral Scientist**. Publicado em: 22/02/2021. Disponível

em: <<https://behavioralscientist.org/a-new-way-to-inoculate-people-against-misinformation/>>. Acesso em: 18/12/2023.

RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2016. p. 13-42.

RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 85-133.

SANTANA, Elís Saraiva; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A difusão do revisionismo histórico no YouTube e a Desvalorização do saber historiográfico e do Professor de história. In: BUENO, André; NETO, José Maria (org.). **Ibidem**. 2020. p.132-139.

SANTOS, Douglas. **Fake news: da liberdade de expressão à perda de mandato, análise à luz do Recurso Ordinário n.º 0603975-98.2018.6.16.0000**. Orientador: Edinaldo Benício de Sá Júnior. 2023. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Departamento de Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/54424>>. Acesso: 07/12/2023.

SAPIO, Marcello. Brasil corre risco de ter evento mais grave que invasão do Capitólio, diz Fachin em Washington. **CNN Brasil**. Publicado em: 06/07/2022 às 17h39, atualizado 07/07/2022 - 10h49. Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/brasil-corre-risco-de-ter-evento-mais-grave-que-invasao-do-capitolio-diz-fachin-em-washington/>>. Acesso em: 06/12/2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2013, 54-66 (1ª Ed. 1997).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: a captura lógica da realidade social. **História & Ensino**, [S. l.], v. 5, p. 147–164, 1999. DOI: 10.5433/2238-3018.1999v5n0p147. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12443>>. Acesso em: 8 jan. 2024.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>>. Acesso: 10/01/2024.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ibidem**. 2018. p. 35-46.

SERRA, Vanessa Aparecida Carpelingo. Tecnologias para o ensino indígena dentro das aulas de história. In: BUENO, André; NETO, José Maria (org.). **Ibidem**. 2020. p. 496-502.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09/01/2024.

SIMAN, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 201-221.

TALBERT, Robert. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. **História**, v. 23, n. 1-2, p. 13–32. São Paulo: 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-90742004000200002>>. Acesso em: 08/12/2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. 100% das seções totalizadas: confira como ficou o quadro eleitoral após o 2º turno. **TSE**. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Outubro/100-das-secoes-totalizadas-confira-como-ficou-o-quadro-eleitoral-apos-o-2o-turno#:~:text=Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula%20da%20Silva,10%25%20dos%20votos%20v%C3%A1lidos.>>> Acesso em: 04/12/2023.

VALENTE, Jonas. Liminar do STF diz que militares não podem intervir em outros poderes. **Agência Brasil**. Publicado em 13/06/2020 – 10h19. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2020-06/liminar-do-stf-diz-que-militares-nao-podem-intervir-em-outros-poderes>>. Acesso em: 04/12/2023.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORÁN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teóricoprática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 73-102 (recurso eletrônico – Capítulo 1). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso: 08/01/2024.

VOSOUGHI, Soroush; ROY, Deb; ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018. Disponível em: <<https://www.science.org/doi/10.1126/science.aap9559>>. Acesso em: 04/07/2023.

WORLD ECONOMIC FORUM. The future of jobs report 2020. **Retrieved from Geneva**, 2020. Disponível em: <https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf>. Acessado em: 15/11/2022.

ZARBATO, Jaqueline Martins. Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 9, p. 134–152, 2013. DOI: 10.5965/2175180305092013134. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305092013134>. Acesso em: 18/12/2023.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Trad. Schlesinger, George. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO REALIZADO NA
PLATAFORMA GOOGLE ACADÊMICO COM O USO DAS PALAVRAS-CHAVE
“ENSINO DE HISTÓRIA” E “FAKE NEWS”, EM 28/07/2022.**

Texto N°	Citação	Breve resumo
01	<p>MENDES, Gabriel. Canal “Outra História”: o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História. Dissertação - PROFHistória. UNIRIO, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560483>. Acesso em: 25/07/2022.</p>	<p>Dissertação do Mestrado profissional de História, UNIRIO - Produto: criação de um canal no YouTube para produção de conteúdo como ferramenta de Ensino de História. Buscou dialogar com o meio acadêmico e o ensino de novas gerações.</p>
02	<p>DOMINGUES, Vanessa dos Reis. Ensino de história do tempo presente na era das redes sociais. Dissertação - PROFHistória, UFRGS. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197053>. Acesso em: 25/07/2022.</p>	<p>Dissertação do Mestrado profissional de História, UFRS - que debate sobre o ensino do conteúdo “História do Tempo presente” em meio a tempos de construções de narrativas, falseamentos e o papel das mídias sociais neste aspecto. <u>Produto educacional?</u></p>
03	<p>PIMENTEL JÚNIOR, Francisco das Chagas Caldas. “Fake news” e o ensino de história na escola Dr. Antônio Jorge Dino, em são luis - MA, entre os anos de 2018 e 2021. Dissertação - PROFHistória, UFT. Araguaína, TO, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704185/2/Francisco%20das%20Chagas%20Caldas%20Pimentel%20J%C3%BAnior%20UFT.pdf>. Acesso em: 27/07/2022.</p>	<p>Dissertação do Mestrado profissional de História, UFT - A partir de pesquisas com discentes do Ensino Básico de uma escola pública do Maranhão, usa-se notícias falsas para o aprendizado do assunto “revolta da vacina”. Produto é uma Sequência Didática sobre o tema.</p>
04	<p>PANTOJA, Bruno Amorim et al. O Facebook como ferramenta pedagógica no ensino de História. Dissertação - PROFHistória, UFPA. Ananindeua, PA, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10672/1/Dissertacao_FacebookFerramentaPedagogica.pdf>. Acesso em: 27/07/2022.</p>	<p>Dissertação do Mestrado profissional de História, UFPA - Desenvolvido em um colégio particular de Belém, a pesquisa se voltou para as TDICs no ensino de história, em especial o uso da rede social Facebook “enquanto recurso pedagógico para o</p>

		<p>ensino de História”. Dedicou um capítulo da pesquisa para as fake news pois faz uso da metodologia “Unidade Temática Investigativa”. Produto foi um grupo de Facebook que será tido como um repositório de materiais abastecido pelo professor com a escolha temática dos discentes, propondo-se a fomentar a interação e debates.</p>
05	<p>NASCIMENTO, Bruno Santos. CAMPOS, Marize Helena de. Fake news: de problema social à instrumento crítico no ensino de história. In: BUENO, André; NETO, José Maria (org.). Ensino de História: Mídias e Tecnologias. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. p. 79-85.</p>	<p>Capítulo de livro - Sugestões de como realizar o ensino de história a partir da utilização de fake news, portanto, sendo um instrumento pedagógico que fomente a criticidade dos discentes.</p> <p>--> Aporte teórico interessante para minha pesquisa: historiografia sobre a difusão de notícias falsas – Robert Darnton; Recepção das fake News – D’Ancora 2018; Utilização das mídias digitais e redes sociais para difusão destas narrativas – Genesini 2018.</p>
06	<p>REISDORFER, Thiago. Fake News em sala de aula: o ensino de história e informação no tempo presente. Revista Aprendizagem Histórica, p. 429-431, 2019. Disponível em: < https://www.academia.edu/36542965/FAKE_NEWS_EM_SALA_DE_AULA_O_ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA_E_INFORMA%C3%87%C3%83O_NO_TEMPO_PRESENTE_Thiago_Reisdorfer>. Acesso em: 12/11/2021.</p>	<p>Artigo - Problematisa a independência do Brasil a partir das construções históricas das figuras heroicas. Desenvolve seu trabalho em uma sequência didática fomentadora da criticidade a partir da utilização de um vídeo do YouTube.</p> <p>--> Aporte teórico interessante para minha pesquisa: invenção das tradições - Hobsbawm; Construção da narrativa – Reisdorfer.</p>

07	<p>DE ARAÚJO CRESTANI, Leandro. Ensino de história, história pública e as TDICs na construção do saber histórico. XIII Encontro Estadual de História. História e Mídias: Narrativas em disputa. Disponível em: <https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1601349565_ARQUIVO_3441c743d061676cecafc4293c479d2a.pdf>. Acesso em: 25/07/2022.</p>	<p>Artigo - Aborda a apreensão e a produção do conhecimento histórico fora das universidades a partir da utilização das TDICs. Faz uso de página em rede social para interação e ensino de história.</p>
08	<p>Magalhães, Olga. & Freitas, Elaine. Contributo para uma reflexão sobre pós-verdade e ensino de história. In: J. R. Moreno-Vera y J. Monteagudo-Fernández (eds.) Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad Murcia: Editum, 2019. pp. 17-26. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25820/1/p%c3%b3sverdade.pdf>. Acesso em: 25/07/2022.</p>	<p>Artigo - Trabalha bastante as habilidades que podem ser aperfeiçoadas a partir do uso de fontes documentais no ensino de história. A pós-verdade e a necessidade da reflexão na prática de professores e historiadores.</p>
09	<p>HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Ensino de História e História Pública: um começo de conversa. Revista História Hoje, v. 8, n. 15, p. 5-16, 2018. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/2aargqoi prgprogsjigfqcmzy/access/wayback/https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/559/296>. Acesso em: 26/07/2022.</p>	<p>Artigo – Apresenta uma abordagem plural na qual não há limitação ao público acadêmico, mas sim a ampliação de produção que se pretende público e diverso. Ao realizar tais escolhas metodológicas, auxilia na construção de práticas pedagógicas mais plurais e aborda brevemente o período de "pós-verdade".</p>
10	<p>JUNIOR, Edmilson Alves Maia. “Escutas da docência”: Ensino de História sobre a ditadura em tempos de autoritarismo e capitalismo digital pandêmico. Revista História Hoje, v. 11, n. 22, p. 171-194, 2022. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/872/440>. Acesso em: 26/07/2022.</p>	<p>Artigo – Apresenta a experiência de relatos em um Podcast no qual docentes trataram sobre o ensino da história da ditadura no atual contexto pandêmico onde narrativas negacionistas foram elaboradas.</p>
11	<p>MENESES, Sônia; OLIVEIRA, Valéria Rélvia Ferreira de. História e divulgação científica: produção de podcasts e os usos</p>	<p>Apresentação de pesquisa/trabalho a ser desenvolvido – Breve</p>

	<p>da história. Universidade Regional do Cariri, 2022. Disponível em: <http://siseventos.urca.br/assets/pdf/sub_trabalhos/251-801-235-776-vc-2020-11-24-12-09-35.pdf>. Acesso em: 26/07/2022.</p>	<p>apresentação de um projeto a ser desenvolvido de discentes da graduação no qual um dos principais objetivos é a produção de podcasts como recursos pedagógicos para o ensino de história e o combate a “informações negacionistas”.</p>
12	<p>STUMPF, Pedro Felipe de Souza. Contribuições de Paulo Freire e Jörn Rüsen para o Ensino de História. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso - UNILA, 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5362/TCC%20PEDRO%20FELIPE%20SOUZA%20STUMPF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26/07/2022.</p>	<p>TCC – Pesquisa se concentra na apresentação de aportes teóricos potenciais para o atendimento das demandas no enfrentamento da “manipulação de informações e distorção do ensino de História”.</p>
13	<p>MENEGUELLO, Cristina; PISTORELLO, Daniela. Apresentação- Patrimônios difíceis e ensino de História: uma complexa interação. Revista História Hoje, v. 10, n. 19, p. 4-11, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/File/775/382>. Acesso em: 26/07/2022.</p>	<p>Artigo – Aborda os espaços tidos como “patrimônios difíceis” e como os mesmos sofrem processos de disputas de narrativas e memórias, alcançando o debate de como isto afeta diretamente o ensino de História.</p>
14	<p>SANTOS, Layane de Souza. Fake news e ensino de história: práticas de letramento científico na escola de educação básica (Belém-Pa). VI Seminário Internacional História e Historiografia. Disponível em: <https://histhiorigrafia2020.ufc.br/wp-content/uploads/2020/10/Layane-de-Souza-Santos.pdf>. Acesso em: 27/07/2022.</p>	<p>Apresentação de pesquisa/trabalho a ser desenvolvido – Produção desenvolvida durante a Residência Pedagógica da Escola Francisco Nunes (programa e escola que fiz parte) que fez uso de Fake News no 7º ano como recurso didático para o ensino de História do período moderno (grandes navegações, chegadas dos europeus na América e contato com o “novo mundo”).</p>

APÊNDICE B – QUADRO RESUMO DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DE PCC V

Comando da avaliação:		“Construa um projeto de ensino no campo da disciplina História, que priorize e que trate da seguinte temática: ‘Por um ensino de História significativa para alunos, professores e toda a comunidade escolar’.”							
Projeto de ensino apresentado		Resumo do Projeto							
		01	02	03	04	05	06	07	08
Estrutura requisitada para elaboração do projeto	a) Apresentação: debater sobre os conceitos fundamentais acerca do Ensino de História na perspectiva contemporânea;	Houve a devida relação entre os autores elencados na primeira unidade da disciplina. Citando, inclusive, autores para além dos debatidos ao longo das aulas para alcançar a questão do sistema de trabalho compulsório na região amazônica durante o período colonial.	Justifica a utilização da temática elencada por meio da menção as previsões contidas na BNCC e suas habilidades relacionadas ao tema proposto: A abolição e pós-abolição da escravidão no Brasil.	A partir da temática: “Desenvolvimento da consciência dos agentes históricos através da pesquisa”, o autor realizou a devida interlocução com a bibliografia especializada.	O tema elencado para elaboração do projeto foi “Permanências e mudanças na representação da mulher negra desde o período colonial”. Em sua apresentação, é realizado uma breve apresentação do percurso do ensino de história e suas funções. No qual há o devido debate entre a bibliografia indicada e contribuições de outras referências.	Houve a devida relação entre os autores elencados na primeira unidade da disciplina. Sem apresentação do tema em si.	Houve a devida relação entre os autores elencados na primeira unidade da disciplina e outras referências bibliográficas auxiliares. Sem apresentação do tema em si.	Houve a devida relação entre os autores elencados na primeira unidade da disciplina. Sem apresentação do tema em si.	Houve a devida relação entre os autores elencados na primeira unidade da disciplina e outras referências bibliográficas auxiliares. Indicando, inclusive, a justificativa para elaboração de projeto com a temática indicada: “Políticas educacionais: ensino de história para a educação escolar indígena utilizando o protocolo de

									consulta dos povos indígenas de Oiapoque no Ensino Médio”.
b) Problema a qual o projeto pretende refletir e, se possível, apresentar soluções concretas no campo educacional;	Problema:	“[...] reprodução de noções estereotipadas, simplistas e não diversificadas a respeito de africanos, afro-brasileiros, e principalmente dos povos indígenas.”	“[...] refletir sobre o processo histórico da abolição da escravidão negra no Brasil, e o que sucedeu a partir disso [...]”.	“Os alunos demonstraram em sala de aula pouco interesse e compreensão da importância da pesquisa como um meio para a construção do conhecimento, assim como, dificuldade em relacionar o conhecimento historiográfico com o seu cotidiano.”	“[...] a imagem dos negros nos livros didáticos, desde o século XIX, conduzem à reprodução e à sustentação do racismo na sociedade brasileira [...]”.	“A Não aplicação da Lei 10639/03, na escola EMEIF Santana do Arari, que não inclui no currículo de ensino a temática: ‘História e cultura afro-brasileira e africana’, mesmo se tratando de uma escola quilombola.”	“O ensino de História, muitas vezes, apresenta uma abordagem que prioriza perspectivas eurocêntricas e desconsidera as contribuições e a diversidade cultural de outros povos e grupos étnicos. Esse enfoque limitado e excludente resulta em um ensino de História distorcido, que marginaliza determinadas culturas, perpetua estereótipos e contribui para a	“[...] o porquê de não se aprender a história dos municípios do Pará, claramente tendo o currículo como norteador”.	Cenário desfavorável dentro das aldeias indígenas atualmente. Considerando, precipuamente, a ausência de professores capacitados, a falta de recursos didáticos (como livros didáticos) e a permanência do currículo escolar constituído sob preceitos coloniais excludentes e não integrados a realidade indígena.

							reprodução do etnocentrismo no ambiente escolar.”		
	Solução:	Problematizar o trabalho escravo indígena na Amazônia colonial por meio do uso de fontes primárias do Séc. XVIII (requerimentos manuscritos de um senhor de engenho do período).	Não delimita soluções.	Estimular o interesse dos discentes pela história em seu cotidiano, por meio do desenvolvimento da compressão do papel de agentes históricos que todos desempenham.	“[...] o projeto aqui desenvolvido incide sobre a problematização dos estereótipos construídos em torno da mulher negra, visando discorrer sobre como esses estigmas foram criados, de que forma eles se perpetuaram ao longo do tempo e como as mulheres negras, hoje, têm lutado para construir novas representações.”	A partir do debate conceitual indicado pela bibliografia recomendada, há indícios a partir da utilização de fontes históricas, atividades que permitam a reflexão e problematização que permitam, em última instância, a desconstrução de representações historicamente construídas e a melhor compreensão da realidade vivida.	“[...] desenvolver estratégias educacionais que combatam o etnocentrismo, valorizem a diversidade cultural e promovam um ensino de História mais inclusivo, crítico e respeitoso”.	“[...] construção de perspectivas sociais, culturais e históricas do município de Igarapé-Miri, tendo como sujeito principal o aluno da rede municipal”.	Estimular o desenvolvimento da “[...] perspectiva de valorização da cultura e da historiografia indígena, contribuindo para a formação da cidadania dos alunos, estabelecendo estratégias de ensino e atividades capazes de relacionar às experiências de vida dos povos indígenas”.
	c) Objetivos do projeto educacional;	Promover o reconhecimento das especificidades da escravidão, negra e indígena,	“Fazer com que os alunos lembrem, compreendam, analisem, e busquem criar	“Desenvolver através da pesquisa uma melhor compreensão, por parte dos alunos,	“Entender a construção e a desconstrução dos estereótipos da mulher negra na	“1. Incluir de fato no currículo de ensino da escola o	São elencados 6 objetivos, sendo esses:	“Contextualizar a formação do município de Igarapé-Miri;	“Estabelecer uma discussão envolta da Educação Escolar Indígena, por se tratar de um

		na Amazônia colonial.	soluções no enfrentamento ao racismo estrutural brasileira e à exclusão de grupos de afrodescendentes frente a realidade atual social e econômica”.	do seu papel como agentes históricos ativos, potencializar as suas competências no ato de investigar, e estimular a cooperação entre os alunos, assim como, entre professor e alunos.”	América Portuguesa, dando ênfase nas formas de resistência da população negra escravizada.”	que recomenda a Lei 10639/03, e viabilizar para que seja aplicado na prática. 2. Fazer com que os alunos da escola possam reconhecer a História e cultura afro-brasileira e africana, e principalmente conhecerem sua história local.”	1- Promover uma reflexão crítica sobre o etnocentrismo e seus efeitos no ensino de História (objetivo principal); 2- Valorizar as contribuições culturais de diferentes povos e grupos étnicos ao longo da história; 3- Desconstruir estereótipos e preconceitos culturais; 4- Estimular a compreensão e o respeito pela diversidade cultural; 5- Desenvolver habilidades de pesquisa, análise e argumentação dos alunos; 6- Envolver toda a comunidade escolar no processo de	Abordar aspectos econômicos do Igarapé-Miri; Analisar quais são os sujeitos históricos de Igarapé-Miri; Problematizar da história de Igarapé-Miri; Apresentar as formas de fazer história em Igarapé-Miri.”	tema muito discutido dentro das aldeias do estado do Amapá ressaltando a carência visível aos olhos da sociedade, além disso percebemos a emergência de abordar esta temática com mais profundidade.”
--	--	-----------------------	---	--	---	---	---	--	---

							ensino-aprendizagem.		
d) Público-alvo que se destina o projeto educacional (Escolher uma série do Ensino Médio);	Discentes do 2º ano do Ensino Médio na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.	“Alunos do 2º Ano do Ensino Médio da EEEFM Profa. Palmira Gabriel”.	“Alunos do 9º ano do ensino fundamental.”	Discentes do 2º ano do Ensino Médio na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.	“1. Toda a comunidade escolar da EMEIF Santana do Arari, Alunos, professores, direção, merendeiras, faxineiros e etc. 2. Comunidade quilombola em geral; famílias dos alunos e demais pessoas que compõem a comunidade.”	“[...] alunos do primeiro ano do Ensino Médio, professores de História e demais membros da comunidade escolar”.	“Alunos do 1º ano do Ensino Médio.”	Professores de história e os alunos das suas referidas turmas de ensino médio da Escola Indígena Estadual Gabriel dos Anjos, localizada na terra indígena Juminã, aldeia Kunanã, no município de Oiapoque-AP.	
e) Metodologia de aplicação do projeto educacional;	Primeiramente: indicar a natureza dos documentos históricos; Em seguida, serão apresentados as características desse documento;	Cita que sua proposta será efetivada por meio de aulas expositivas dialogadas que almejam reflexões sobre a temática em foco. Sendo	Foi elencado uma sequência didática de 5 encontros. No qual a temática cidadania será usada como plano de fundo para alcançar os objetivos	Indica que o aporte teórico motivador da metodologia foi Paulo freire com a perspectiva da “Pedagogia da autonomia”. Nesse sentido, indica-se que o projeto será	Houve a divisão da proposta em 4 unidades para alcançar o objetivo proposto. Sendo as duas primeiras unidades voltadas para formação de docentes, a terceira	Dividiu-se a proposta em 4 momentos. Os quais buscaram estimular a “[...] valorização da cultura popular paraense assim como possibilidade	Para o alcance dos objetivos propostos, houve a divisão da temática a ser abordada em 4 aulas. Sendo as duas primeiras voltadas para introdução do	É delimitado, desde o início do projeto, que este será alicerçado em três eixos: Educação Escolar Indígena, Descolonização dos currículos e o	

		<p>Posteriormente, será dedicado momento para detalhar os elementos que compõe textualmente a fonte elencada.</p>	<p>alcançada a partir de 8 “pontos” elaborados pelo autor para alcançar o objetivo proposto, os quais estão previstas as aulas expositivas dialogadas, momentos de problematização, reflexão e encaminhamentos na realidade atual sobre o tema em questão, como a Lei de cotas.</p>	<p>propostos. Houve também a indicação de como pretende utilizar as fontes elencadas ao longo dos encontros.</p>	<p>implementado em 3 momentos. Os quais a representação da mulher negra no Brasil colonial será problematizada diante dos “estereótipos” historicamente construídos, por meio de pinturas e poemas do período colonial e imagens da atualidade que se relacionam com o tema.</p>	<p>unidade para aplicação na realidade escolar dos preceitos elencados e, por fim, na última unidade busca-se estimular a integração entre espaço escolar e comunidade na qual está inserida, por meio de atividades conjuntas, oficinas e entre outras interações que almejem “[...] preservar essa memória da comunidade quilombola”.</p>	<p>de estímulo à autoestima do aluno e suas habilidades”. Por meio da implementação de atividades que preveem: aula expositiva dialogada, exposição de curta-metragem (“Encantada do Brega” – Disponibilizado na plataforma digital YouTube) relacionado ao tema da promoção da cultura paraense, prática de produção de materiais (poesias, textos, imagens, colagens, memes, montagens etc.) que tratem sobre o assunto abordado e, por fim, exposição do</p>	<p>tema. Sendo utilizados como recursos didáticos o livro Caminho de Canoa Pequena: história do município de Igarapé-Miri e a fonte Crônicas de Igarapé-Miry de Agostinho Monteiro D’Oliveira. Os dois últimos momentos serão dedicados a exposição e debate sobre a economia do município, a partir de imagens, fontes indicadas nos livros e a realização das atividades propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder as perguntas relacionadas ao tema; 	<p>Uso dos Direitos Humanos através do Protocolo de Consulta dos territórios indígenas. Nesse sentido, apresenta-se como recursos fundamentais para o desenvolvimento do projeto o “[...] uso do Protocolo de Consulta da região do Oiapoque e Plano de Vida Oiapoque, que traz os fundamentos da comunidade para exercer a sua autodeterminação, esses documentos serão usados em sala de aula com o intuito de elencar uma discussão acerca, justamente, de todas as regras que devem ser seguidas para o estabelecimentos</p>
--	--	---	---	--	--	---	---	--	--

							material produzido.	<ul style="list-style-type: none"> - Problematização do nome das ruas do município; - Ressaltar a importância da valorização de arquivos e patrimônios históricos; - Culminância com a visita à igreja de Santa Ana de Igarapé-Miri e produção, por parte dos discentes, de conteúdo digital que valorize esse patrimônio e a história local (TDIC). 	de projetos, planos, programas administrativos e legislativos que serão temporariamente ou permanentemente estabelecidos e que de alguma forma atravessam o território e que implicam no bem viver do próprio aluno indígena”.
f) Descrição das fontes que serão utilizadas para a aplicação do projeto educacional;	Fontes primárias do Séc. XVIII, sendo compostas por dois requerimentos manuscritos de um senhor de engenho do período.	As fontes que serão trabalhadas ao longo dos encontros serão: Lei Eusébio de Queirós (1850);	<ul style="list-style-type: none"> “- Jornais - Revistas - Músicas - Documentos como a constituição de 1967 e de 1988, o 	Pinturas e poemas do período colonial e imagens da atualidade que se relacionam com o tema. Sendo estas devidamente detalhadas no âmbito da	São citadas quais fontes pretendem ser trabalhadas ao longo de cada unidade. Porém, sem sua descrição metodológica de aplicação. Chama atenção para	Houve o detalhamento das fontes que foram indicadas nos procedimentos metodológicos. Dando ênfase ao	Houve um detalhamento superficial das fontes que foram indicadas nos procedimentos metodológicos.	Houve o detalhamento das fontes que foram indicadas nos procedimentos metodológicos.	

APÊNDICE C - PLANEJAMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PRODUTO EDUCACIONAL “DESMITIFAKE!”



DESMITIFAKE!

PLANEJAMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PRODUTO EDUCACIONAL “DESMITIFAKE!”	
Atividades de responsabilidade docente que antecedem a aplicação da sequência didática: ¹⁰⁵	<p>Estudar a bibliografia básica, o planejamento da sequência didática e as formas de realização das atividades elencadas ao longo do planejamento;</p> <p>Disponibilizar aos discentes o Questionário Para Registro dos Conhecimentos Prévios;</p> <p>Disponibilizar a bibliografia básica da sequência didática aos discentes.</p> <p>Determinar um meio para que equipes de discentes sejam formados de maneira pariforme (máximo de até 8 discentes por equipe).</p>
Primeiro Encontro	
Primeira Aula - Primeiro Encontro	
Duração:	50 Minutos.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a relevância sobre a temática das <i>fake news</i> no atual cenário sociopolítico e econômico; - Estimular a interação dos discentes por meio de seus relatos de experiências e/ou vivências relacionados a temática em questão.
Descrição das atividades:	<p>Antes do início do momento expositivo, o docente deve preparar a exibição da apresentação em formato “pptx.”, devidamente configurada, a qual será utilizada ao longo do encontro.</p> <p>Ao iniciar o encontro, o docente deve fazer uma breve apresentação do produto educacional “DesmitiFake!” e sobre suas motivações de aplicação para os discentes.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 5 minutos.</p> <p>Após a devida apresentação, o tema deve ser iniciado a partir da exibição de dados estatísticos e fatos geopolíticos globais relacionados, conforme</p>

¹⁰⁵ Todas as atividades elencadas precisam ser implementadas em tempo hábil para seu pleno desenvolvimento.

apresentado de maneira interativa¹⁰⁶ a partir do slide 3 da apresentação em “pptx.”:

- No mundo todo, estimativas indicam que ao menos 86% das pessoas já acreditaram em ao menos uma notícia que posteriormente foi identificada como falsa. Destas, 82% afirmam que consumiram tais notícias em ambientes virtuais das redes sociais ([Cigi, 2019](#)).

- *Fake news* se disseminam 70% mais rápidas que notícias verdadeiras ([Vosoughi, et al, 2018](#));

- Em 03/05/2014, Fabiane Maria de Jesus (33 anos), mãe de duas filhas, [foi vítima de linchamento público, na periferia de Guarujá \(SP\)](#). Acusada, sem materialidade alguma, de sequestrar crianças para realizar “magia negra”. A notícia foi repercutida por uma página do Facebook chamada “Guarujá Alerta” e Fabiana foi confundida por um retrato falado descrito no post (após citar o fato, apresentar o [Vídeo do Governo Federal sobre campanha contra as fake news](#));

- Reportagens indicam que desde 2010 *bots* tem atuado em eleições no Brasil como estratégia de alcance em massa ([Gragnani, 2018](#));

- Em 05/07/2023, Ucrânia e Rússia se acusaram publicamente de planejar ataques contra a usina nuclear de Zaporizhzhia, dominada pela Rússia desde Março deste ano e uma das 10 maiores do mundo ([Press, 2023](#));

- No dia 02/05/2023 houve a retirada da pauta da votação na Câmara dos Deputados do PL 2.630/2020, conhecida como PL das Fake News, após grande polêmica envolvendo *lobby* e disseminação de informações infundadas por parte das *big techs* no que diz respeito ao Projeto de Lei que tramita ([Siqueira, 2023](#)). A PL foi iniciada no Senado no dia 13/05/2020 e será revisada pela Câmara para posterior sanção presidencial.

A pretensão deste momento é dimensionar para os discentes que a temática é de relevância global, necessitando também alcançar suas abordagens perante as aulas de História. Assim, é um momento, precipuamente, expositivo e descritivo sobre os dados apresentados. Recomenda-se que o docente acesse os links relacionados e aproprie-se das notícias e estatísticas antes de ministrar as aulas, abordando-as como um mosaico de fatos e dados históricos relacionados a importância do presente tema na atualidade. É crucial ter sempre em vista que, embora não seja um fenômeno atual, as *fake news* ganharam novas dimensões a partir da realidade dinâmica e interconectada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (Perini-Santos, 2022; Leal, 2021; Napolitano, 2021), conforme indica a bibliografia básica estudada pelos discentes antes do encontro e será detalhado adiante.

Tempo estimado deste momento: 15 minutos.

Após a exposição e descrição das estatísticas e fatos mencionados, deve ser avançado para relação entre as *fake news* e a ciência histórica, indicando como a mesma pode ser abordada como um “antídoto” contra o avanço das *fake news*. Nesse momento, o docente deve anunciar que será reproduzido um vídeo que trata como a História possui um método científico particular que auxilia no enfrentamento as *fake news* e a desinformação, e em seguida reproduzir o vídeo [A HISTÓRIA: UM ANTÍDOTO ÀS FAKE NEWS | Luiz Estevam de Oliveira Fernandes](#). Nessa mídia, o historiador Luiz Estevam destaca 3 métodos típicos

¹⁰⁶ Ao clicar no balão de texto, abre-se um slide com os detalhes da notícia a ser apresentada.

	<p>da História que o método dificultam o avanço de notícias falsas: 1ª – Dúvida metódica, sendo a desconfiança um artifício sublime para diálogo e constituição do saber; 2ª – “Tudo é narrativa”, nesse aspecto é válido indicar como há boas narrativas constituídas que precisam ser interpeladas; 3ª – “<i>cui bono</i>” termo do latim que versa sobre criticidade frente as ações humanas, no sentido de interpelar “quem está sendo beneficiado”. Para o presente caso, cabe adequar a questão para a seguinte versão: quais grupos estão sendo beneficiado com a disseminação de determinada informação deturpada?</p> <p>Tempo estimado deste momento: 8 minutos.</p> <p>Ao final da reprodução do vídeo, dar-se-á início ao último momento da primeira aula, no qual o docente deverá conduzir um momento de diálogo mais interativo e dinâmico com os discentes. Estimulando-os a compartilhar suas experiências, vivências e pontos de vista sobre a temática em questão. Para este momento, podem ser dirigidas as seguintes questões aos discentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você já foi vítima de uma notícia falsa? É possível compartilhar essa experiência conosco? Por qual meio de comunicação esta informação chegou até você? • Em caso de possuir experiência profissional no ambiente escolar, você possui algum relato de <i>fake news</i> neste âmbito? Como foi difundido? Quais providências foram tomadas pela coordenação escolar sobre este caso? Os outros professores reagiram de que maneira neste caso? Você já presenciou uma mobilização escolar e/ou familiar acerca do compartilhamento de notícias falsas? • Em escalas de relevância, você alocariam as <i>fake news</i> em qual patamar: baixa, moderada, emergência ou urgência? • Você acredita que a profissão de Professor(a) pode auxiliar no enfrentamento as <i>fake news</i>? Em caso positivo, qual seria a maior contribuição da História como “antídoto” contra as <i>fake news</i> e como seu curso o tem preparado para alcançar isso? <p>Caso haja o aprofundamento em determinados temas, o docente pode investir tempo no detalhamento destes, levando em consideração que este momento também é destinado para melhor aproximação com o público foco do produto, sendo válido uma escuta ativa e atenta, especialmente das problemáticas relatadas pelos mesmos, sendo estas elementares para condução das intervenções que virão nas próximas aulas.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 22 minutos.</p>
Avaliação:	Será inferida segundo o diálogo e as interações dos discentes entre si e com o docente a partir do que foi exposto ao longo da aula.
Recursos utilizados:	Projeter de imagem e vídeo e reproduzidor de áudio que alcance o quantitativo de pessoas estimado, caso o projetor não possua áudio adequado.
Referências bibliográficas utilizadas:	<p>BAPTISTA, João Pedro; GRADIM, Anabela. A working definition of fake news. Encyclopedia, v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2673-8392/2/1/43>. Acesso em: 04/07/2023.</p> <p>CARRO, Rodrigo. Digital news report 2022: Brasil. In: Digital news report 2022. Oxford: Reuters Institute for Study of Journalism, E-book, 2022. pp. 116-</p>

	<p>117. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2022-06/Digital_News-Report_2022.pdf>. Acesso em: 05/06/2023.</p> <p>GRAGNANI, Juliana. Fake profiles boosted Brazilian ex-president Dilma. BBC Brasil. Publicado em 21/03/2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-43371212>. Acesso em: 07/07/2022.</p> <p>LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-174.</p> <p>NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-113.</p> <p>PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. Filosofia Unisinos, v. 23, n. 1, p. e23103, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/FSU.2022.231.03>. Acesso em: 14/06/2023.</p> <p>PRESS, Associated. Ucrânia e Rússia se acusam de preparar ataque à maior usina nuclear da Europa. Publicado em: 05/07/2023, 11h27. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/ucrania-russia/noticia/2023/07/05/ucrania-e-russia-se-acusam-de-preparar-ataque-a-maior-usina-nuclear-da-europa.ghtml>. Acessado em: 07/07/2023.</p> <p>SIQUEIRA, Carol. Lira adia votação do Projeto das Fake News. Publicado em 02/05/2023 - 20:28. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/957823-LIRA-ADIA-VOTACAO-DO-PROJETO-DAS-FAKE-NEWS>. Acesso em: 07/07/2023.</p> <p>VOSOUGHI, Soroush; ROY, Deb; ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. Science, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aap9559>. Acesso em: 04/07/2023.</p>
Segunda Aula - Primeiro Encontro	
Duração:	50 Minutos.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e relacionar os conceitos norteadores do tema, tais como: revisionismos, <i>Fake News</i> e Negacionismo (Batista; Gradim, 2022; Leal, 2021; Napolitano, 2021); - Demonstrar como ocorrem as integrações práticas destes conceitos no atual cenário social, segundo Perini-Santos, 2022; - Apresentar possibilidades de uso das <i>fake news</i> como recurso didático para o Ensino Básico.

<p>Descrição das atividades:</p>	<p>Após concluir a aula primeira aula da Sequência, o docente deve informar que será iniciado um momento voltado para compreensão acerca dos conceitos-chaves que norteiam este estudo e suas relações com a realidade cotidiana. Sendo fundamental, antes de mais nada, compreender a origem das <i>fake news</i> e suas intencionalidades na atualidade a partir da reprodução do vídeo De onde vêm as notícias falsas? Nerdologia. Neste vídeo, apresenta-se sobre como as notícias falsas não são fenômenos exclusivos da atualidade, mas acabaram ganhando novo status de importância perante a atual configuração política e econômica atual, onde o consumo de informação por meios digitais cresceu vertiginosamente e aliado ao ambiente corporativos de propagandas e interesses diversos, as <i>fake news</i> alcançaram um nível de produção em escala industrial. Na qualidade de referência complementar, o docente pode indicar o Documentário Chomsky & Cia (lançado em 2008). Onde apresenta-se os ideais defendidos pelo intelectual Noam Chomsky, linguista americano que expõe as contradições entre os interesses de corporações privadas e ou políticas frente a democracia, indicando fortes indícios de manipulação da opinião pública para benefício de grupos e não do bem comum. Além do Documentário Dilema das redes, disponibilizado na plataforma de <i>streaming</i> Netflix em 2020, o qual problematiza a monetização como instrumento de controle do comportamento humano perante plataformas digitais, especialmente as redes sociais, revelando o gênero do capitalismo denotado “Capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2021). Tempo estimado deste momento: 15 minutos.</p> <p>Diante do apresentado no vídeo, o docente deve voltar-se para a apresentação e a relação acerca dos seguintes conceitos encaminhados pela bibliografia especializada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Fake News</u>: Leal, 2021; Batista E Grandim, 2022; ➤ <u>Revisionismo teórico e metodológico</u>: Napolitano, 2021; ➤ <u>Negacionismo</u>: Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022. ➤ <u>Pós-verdade</u>: Leal, 2021; Perini-Santos, 2022. <p>Ao longo da exposição, é de grande valia que o docente diferencie e relacione os conceitos apresentados segundo a bibliografia indicada. Apontando como há diferenciações entre as abordagens porém há aproximações com a realidade e com os termos citados anteriormente no vídeo reproduzido. O objetivo aqui é demonstrar para os discentes que os conceitos remetem a elementos analíticos diferentes mas que são relacionáveis e mais bem assimilados quando são expostas suas devidas relações, aproximações, distanciamentos e expressões no cotidiano. Para tal, há uma seção voltada para este momento com descrições de cada conceito e um mapa mental sobre o tema na apresentação em formato “.pptx” (a partir do slide 14). Tempo estimado deste momento: 15 minutos.</p> <p>Após a devida delimitação dos termos utilizados, conceituando-os e relacionando-os, terá início o último momento desta aula, no qual o docente precisará inserir o Ensino de História no debate a partir da apresentação de como seria uma aula de História no Ensino Básico que adota <i>fake news</i> como recurso didático em sua estratégia de ensino. Para este momento será apresentada a aula elaborada que faz uso do vídeo BOLSONARO DIZ QUE INDÍGENAS E CABOCLÓS CAUSAM GRANDE</p>
---	---

	<p><u>PARTE DO DESMATAMENTO</u> e busca abordar a história indígena pré-cabralina a partir da literatura especializada que contraria a narrativa proferida pelo ex-presidente da República. A aludida aula também está presente na apresentação em formato “.pptx” (a partir do slide 20) e volta-se para discentes do 7º Ano do Ensino Fundamental e pretende fomentar o desenvolvimento das Habilidades previstas na BNCC sobre o objeto do conhecimento que destina-se abordar.</p> <p>Aqui, o docente pode optar por simular uma aula com discentes do 7º para que os graduandos se vejam imersos em um ambiente escolar ou poderá trabalhar os tópicos presentes na aula elaborada.¹⁰⁷</p> <p>Neste momento, deve-se atentar para demonstração prática de como alocar um recurso didático desta natureza para iniciar determinada aula de História e em seguida fazer uso da bibliografia especializada, especialmente por antropólogos, que valorizam a atuação indígena na região Amazônica como sociedades complexas de profundo conhecimento sobre o uso da terra, bem antes da ocupação europeia (Mann, 2006; Neves, 2006).</p> <p>O processo descrito permite com que haja a problematização do discurso do vídeo reproduzido no início da aula, criticando sua base evidencial, interesses e temáticas relacionadas.</p> <p>Ao final, o docente deve destacar que ao inserir as <i>fake news</i> na qualidade de recurso didático em sua aula, foi elaborado uma lista de etapas procedimentais, compilado em 5 passos, intitulado “5 passos para DesmitiFake!”. Sendo estes:</p> <p>1º - Apresentar a informação não verossímil disseminada;</p> <p>2º - Problematizar sua base evidencial, as referências que usa (caso sejam citadas), sua construção, elaboração e narrativas;</p> <p>3º - Fornecer meios para tal problematização: vídeos, leituras em geral (capítulos de livros, artigos e afins) fatos históricos, outras narrativas;</p> <p>4º - Promover a indicação de críticas a partir dos distanciamentos revelados após a problematização. Buscando compreender as intencionalidades da disseminação de determinada informação (conforme a lógica do jogo <i>Cui Bono?</i> – quem se beneficia?).</p> <p>5º - Avaliar o desenvolvimento da competência interpretativa dos discentes ao longo do processo de problematização. Para tal avaliação, os docente deve sugerir que os discentes adotem práticas ativas, tal como a prática de jogos sérios, como será abordado adiante.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 20 minutos.</p>
Avaliação:	Será inferida segundo o diálogo e as interações dos discentes entre si e com o docente a partir do que foi exposto ao longo da aula.
Recursos utilizados:	Projetor de imagem e vídeo e reproduzidor de áudio que alcance o quantitativo de pessoas estimado, caso o projetor não possua áudio adequado.
Referências bibliográficas utilizadas:	BAPTISTA, João Pedro; GRADIM, Anabela. A working definition of fake news. Encyclopedia , v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: < https://www.mdpi.com/2673-8392/2/1/43 >. Acesso em: 04/07/2023.

¹⁰⁷ Os procedimentos metodológicos detalhados desse momento encontram-se descritos no APÊNDICE F - MODELO DE PLANO DE AULA A SER ENCAMINHADO AOS DISCENTES do presente estudo.

	<p>LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-174.</p> <p>MANN, Charles C. 1491, una nueva historia de las Américas antes de Colón. Madrid: Taurus, 2006.</p> <p>NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-113.</p> <p>NEVES, Eduardo Góes. Arqueologia da Amazônia. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.</p> <p>PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. Filosofia Unisinos, v. 23, n. 1, p. e23103, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/FSU.2022.231.03>. Acesso em: 14/06/2023.</p> <p>ZUBOFF, Shoshana. A era do capitalismo de vigilância. Editora Intrínseca, 2021.</p>
Terceira Aula - Primeiro Encontro	
Duração:	50 Minutos.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as bases teóricas e metodológicas para inserção de práticas ativas, especialmente a gamificação, em aulas de História; - Dimensionar a importância e potencialidades das práticas ativas de jogo sério em aulas de História.
Descrição das atividades:	<p>Após o exemplo de aula com uso de <i>fake news</i> como recurso didático, o docente deve voltar-se para indicação das possibilidades da inserção de práticas ativas aliadas ao Ensino de História ao longo das aulas e como estas também fornecem inúmeros benefícios para o aprendizado.</p> <p>Nesse momento, é válido sublinhar o quanto há uma intensa dificuldade em engajar e reter a atenção do alunado de Ensino Básico, produzir aulas que engajem e gerem resultados próprios de uma aprendizagem significativa (Moreira, 2011) tem sido cada vez mais desafiador para os docentes. Diante desse cenário, a adoção de práticas ativas demonstra-se como potenciais métodos para se alcançar uma aprendizagem histórica condizente com a vida prática dos aprendentes (Freire, 2013) e com o pensar historicamente (Cerri, 2011; Rüsen, 2007; 2016).</p> <p>Com isso, o docente deve iniciar a apresentação da prática ativa do uso de “jogos sérios” (Bergeron, 2006; Flanagan, 2009; Paula, 2015) como instrumento educacional criativo e possibilitador de impactos positivos nas aulas de História (Giacomoni, 2018). Atentando, especialmente, para indicação de como estas práticas, associadas ao Ensino de História, possuem o potencial de estimular o engajamento, a participação e desenvolvimento das competências interpretativas e das habilidades críticas e problematizadoras nos discentes.</p>

	<p>Diante do exposto, também precisa-se diferenciar as dinâmicas e modalidades dos jogos sérios, deixando claro que há a possibilidade da utilização de jogos em meios digitais (Paula, 2015), exemplificando o fato com a apresentação do jogo Bad News (versão em português de Portugal) como proposta de recurso didático que tem como objetivo inserir o usuário no papel de disseminador de informações falsas, dando opções para que sua credibilidade cresça e que a escala de suas dissimulações sejam cada vez maiores.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 20 minutos.</p> <p>Em seguida, haverá a apresentação e realização de uma breve partida do jogo sério elaborado para esta sequência didática intitulado “<i>Cui Bono?</i>”. Esse jogo de cartas foi elaborada a partir da adequação da mecânica de jogos já conhecida na qual os personagens interagem e possuem diferentes papéis a serem desempenhados ao longo das rodadas. Na versão elaborada para as circunstâncias pensadas, o jogo seguirá os detalhamentos apresentados no Livro de Regras,¹⁰⁸ e conta com personagens que se relacionam diretamente com a temática das <i>fake news</i> e a necessidade de seu enfrentamento, tais como: Cientistas, Falseadores, Negociadores, Negacionistas e Mídia.</p> <p>Para apresentar as regras, o docente deve utilizar a projeção conjuntamente com a explicação visual projetada pela apresentação em formato “pptx.” (slide 39), na qual os discentes possam visualizar os elementos que compõe o jogo, como as diferentes cartas que representam os grupos sociais, as funções das “moedas” <i>influencers</i> e assim em diante.</p> <p>O objetivo aqui é apresentar a mecânica do jogo e como o mesmo pode estar sendo aplicado na Educação Básica como instrumento de desenvolvimento e aprimoramento da competência interpretativa.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 15 minutos.</p> <p>Para o início da partida, a turma deve ser dividida conforme as equipes conformadas anteriormente. Cada equipe deve receber um exemplar do jogo sério “<i>Cui Bono?</i>” e jogar internamente entre seus componentes.¹⁰⁹</p> <p>Embora uma partida do jogo dure em média 40 minutos, a mesma deve ser iniciada e continuada entre a presente aula e a subsequente, de modo que não haja interrupções, mas devendo o docente reger o momento para que não haja morosidade e atrasos. Possibilitando alcançar os objetivos da aula subsequente em tempo hábil.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 25 minutos.</p>
Avaliação:	Será inferida a partir da interação e participação acerca das questões abordados ao longo da aula e no jogo “ <i>Cui Bono?</i> ”.
Recursos utilizados:	Projetor de imagem e vídeo, reproduzidor de áudio que alcance o quantitativo de pessoas estimado, caso o projetor não possua áudio adequado, e os elementos do jogo “ <i>Cui Bono?</i> ”.

¹⁰⁸ Disponível para consulta no acervo do produto educacional disponibilizado para *download* no site criado para hospedar todo material elaborado da sequência didática, cujo endereço eletrônico encontra-se no arquivo do produto educacional “DesmitiFake!”.

¹⁰⁹ Ressaltamos que cada equipe deve conter no máximo 8 componentes, especialmente ao considerar que o jogo foi elaborado para esse número de pessoas.

Referências bibliográficas utilizadas:	<p>BERGERON, Bryan. Developing Serious Games (Game Development Series). Massachusetts: Charles River Media, inc, 2006. 1st Edition. 2006</p> <p>CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.</p> <p>FLANAGAN, Mary. Critical Play: Radical Game Design. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2009.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, recurso digital, 2013 (1ª edição 1968).</p> <p>GIACOMONI, Marcello. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, recurso eletrônico, 2018, p. 87-112. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?seque>. Acesso em 20/12/2023.</p> <p>MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? In: MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. p. 13-57.</p> <p>PAULA, Bruno Henrique de. Jogos digitais como artefatos pedagógicos: o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia educacional. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Unicamp. Campinas, 2015, (Capítulos 2 e 3), p. 57-126. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.943863>. Acesso em: 11/07/2023.</p> <p>RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: WA Editores, 2016. p. 13-42.</p> <p>RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 85-133.</p>	
	Quarta Aula - Primeiro Encontro	
	Duração:	50 Minutos.
	Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensionar a importância e potencialidades da abordagem gamificada em aulas de História; - Instruir os discentes para avaliação que ocorrerá no próximo encontro.

Descrição das atividades:	<p>Após a devida continuidade e conclusão do jogo iniciado na aula anterior, o docente deve solicitar o retorno da turma para configuração de aula da maneira usual.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 30 minutos.</p> <p>Adiante, no último momento desse encontro, o docente deverá instruir como ocorrerá a atividade de elaboração de uma aula, para discentes entre 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, que utilize <i>fake news</i> como recurso didático. Nessa atividade, as equipes deverão elaborar um plano de aula e, no segundo encontro, realizar a apresentação de sua proposta de aula. Os objetos do conhecimento de cada aula serão atribuídos para cada equipe e devem possuir total consonância com as previsões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).</p> <p>Para realização dessa atividade, além do devido estudo da bibliografia básica disponibilizada anteriormente (Leal, 2021; Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022), os discentes devem elaborar suas aulas segundo as temáticas previstas na BNCC.</p> <p>Nesse sentido, sugerimos a seguinte divisão de objetos de conhecimento por equipe, considerando a possibilidade de utilização de <i>fake news</i> como recursos didáticos ao tratar das temáticas elencadas a seguir:</p> <p><u>Equipe 01</u> – A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Realizar referências com o 08/01/2023: a invasão de tentativa golpista pautada em uma interpretação deturpada do art. 142 da Constituição Federal. Utilizar também recursos como a reportagem que trata sobre a Liminar do STF sobre não possibilidade de intervenção militar em outros poderes e o Documentário BBC 8 de Janeiro: o dia que abalou o Brasil.</p> <p><u>Equipe 02</u> – Judeus e outras vítimas do holocausto. Revisionismo do holocausto (Napolitano, 2021; Perini-Santos, 2022). Utilizar fontes que promoviam perspectivas antissemitas e quanto posteriormente houve negacionismos e revisionismos relacionados ao tema.</p> <p><u>Equipe 03</u> – O período varguista e suas contradições. Apresentar como a divulgação do suposto plano de domínio comunista – Plano Cohen – revelava em seu bojo a intencionalidade política varguista e seus elementos de autoritarismo manifestado no período do Estado Novo.</p> <p><u>Equipe 04</u> – As lógicas internas das sociedades africanas. Revisionismo ideológico acerca da escravidão no Brasil. <i>Fake news</i> a ser utilizada: Fala do ex-chefe do executivo federal negando a existência de escravidão no Brasil no programa Roda Viva quando ainda era candidato em 2018. Tratar sobre cotas e as políticas afirmativas.</p> <p><u>Equipe 05</u> – Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. Expor como a ação indígena foi decisiva em inúmeras circunstâncias, diferentemente de narrativas revisionistas ideológicas que difundem um ideal de atraso e/ou atendimento de interesses específicos.</p> <p><u>Equipe 06</u> – Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. Considerando os termos da habilidade EF09HI26,¹¹⁰ focar na temática</p>
----------------------------------	--

¹¹⁰ “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Brasil, 2017, p. 431).

	<p>da História da Mulher, em especial do protagonismo feminino ao longo da história. Indicando o percurso de construção identitária e conquista de direitos.</p> <p><u>Equipe 07</u> – Os caminhos até a independência do Brasil. Apresentar como o cenário do 07/09/1822 foi construído ao longo do tempo, tal como as intenções de independência para os diferentes grupos sociais atuantes no cenário político e cultural daquele período na construção do atual Brasil. Sugere-se o estudo do artigo de Reisdorfer, 2019.</p> <p>Cada aula apresentada deve possuir um plano de aula, descrevendo seus procedimentos didáticos-metodológicos, tempo estimado de cada momento, recursos utilizados, descrição da avaliação da aprendizagem e as referências bibliográficas que consubstanciaram a elaboração da aula.</p> <p>Este plano deve ser entregue ao docente regente da Sequência de maneira antecipada ao momento da apresentação, possibilitando seu devido estudo e familiarização com as propostas que serão apresentadas no segundo encontro. Além do plano de aula, os recursos que forem discriminados no plano devem ser expostos ao longo da apresentação, mesmo que de maneira introdutória, como jogos, apresentações em formato “pptx.”, vídeos e afins.</p> <p>Sublinha-se que o procedimento “5 passos para DesmitiFake!” pode ser sugerido como modelo para implementação de <i>fake news</i> na aula a ser elaborada.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 20 minutos.</p>
Avaliação:	Será inferida a partir da interação e participação acerca das questões abordados ao longo da aula e no jogo “ <i>Cui Bono?</i> ”.
Recursos utilizados:	Projetor de imagem e vídeo, reprodutor de áudio que alcance o quantitativo de pessoas estimado, caso o projetor não possua áudio adequado, e os elementos do jogo “ <i>Cui Bono?</i> ”.
Referências bibliográficas utilizadas:	<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>. Acesso em: 01/08/2023.</p> <p>LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-174.</p> <p>NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-113.</p> <p>PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. Filosofia Unisinos, v. 23, n. 1, p. e23103, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/FSU.2022.231.03>. Acesso em: 14/06/2023.</p> <p>REISDORFER, Thiago. Fake News em sala de aula: o ensino de história e informação no tempo presente. Revista Aprendizagem Histórica, 2019, p. 427-433.</p>
Segundo Encontro	

Primeira Aula - Segundo Encontro	
Duração:	50 Minutos.
Objetivo:	Acompanhar e avaliar as apresentações dos grupos segundo os parâmetros estabelecidos no encontro anterior, quarta aula.
Descrição das atividades:	<p>No início do encontro, o docente deve realizar uma breve recapitulação dos aspectos mais relevantes tratados no encontro anterior, indicando os conceitos, termos e métodos apresentados para inserção das <i>fake news</i> em aulas de História - “5 passos para DesmitiFake!”. Ao final dessa breve recapitulação, deve ser aberto um momento para possíveis perguntas sobre o encontro anterior. Após responder os possíveis questionamentos, terá início a apresentação das equipes. Tempo estimado deste momento: 10 minutos.</p> <p>Em seguida, devem ser iniciadas as apresentações das equipes pela ordem numérica crescente dos grupos. Neste instante, é interessante que o docente seja posicionado em um local que possibilite a ampla visualização da apresentação, cedendo o espaço de mesa, cadeira e controle das projeções aos discentes realizarem sua apresentação. É válido frisar que cada grupo terá à disposição 10 minutos para sua apresentação.</p> <p>Diante das considerações expostas, parte-se para o início da apresentação das equipes 01, 02, 03 e 04.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 40 minutos.</p>
Avaliação:	Será inferida a partir do atendimento dos parâmetros definidos para apresentação.
Recursos utilizados:	Recursos elencados segundo as proposições das apresentações.
Referências bibliográficas utilizadas:	<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>. Acesso em: 01/08/2023.</p> <p>LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-174.</p> <p>NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-113.</p> <p>PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. Filosofia Unisinos, v. 23, n. 1, p. e23103, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/FSU.2022.231.03>. Acesso em: 14/06/2023.</p> <p>REISDORFER, Thiago. Fake News em sala de aula: o ensino de história e informação no tempo presente. Revista Aprendizagem Histórica, 2019, p. 429.</p>

Segunda Aula - Segundo Encontro	
Duração:	35 Minutos.
Objetivo:	Acompanhar e avaliar as apresentações dos grupos segundo os parâmetros estabelecidos no encontro anterior, quarta aula.
Descrição das atividades:	Dando continuidade nas apresentações, nesta aula devem ser apresentados os grupos 05, 06 e 07. Tempo estimado deste momento: 30 minutos. Após a devida conclusão das apresentações o docente deve solicitar que a sala seja recomposta para que haja o atendimento das atividades previstas na aula subsequente. Tempo estimado deste momento: 5 minutos.
Avaliação:	Será inferida a partir do atendimento dos parâmetros definidos para apresentação.
Recursos utilizados:	Recursos elencados segundo as proposições das apresentações.
Referências bibliográficas utilizadas:	LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino . São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-174. NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). Novos combates pela história: desafios – ensino . São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-113. PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. Filosofia Unisinos , v. 23, n. 1, p. e23103, 2022. Disponível em: < https://doi.org/10.4013/FSU.2022.231.03 >. Acesso em: 14/06/2023. REISDORFER, Thiago. Fake News em sala de aula: o ensino de história e informação no tempo presente. Revista Aprendizagem Histórica , 2019, p. 429.
Terceira Aula - Segundo Encontro	
Duração:	50 Minutos.
Objetivo:	- Realizar considerações sobre as apresentações; - Realizar a revisão de conteúdos trabalhados e a recepção da validação por parte dos discentes.
Referências bibliográficas utilizadas:	Após a devida configuração da sala, o docente deve organizar suas anotações para tratar de maneira sintética as considerações sobre as apresentações. Devendo indicar se os parâmetros estabelecidos foram atendidos, apontando aspectos positivos e/ou que poderiam ser reconsiderados ou melhorados no planejamento das aulas. É importante o docente programar uma fala de cerca de 5 minutos para cada grupo, considerando que ainda há atividades a serem realizadas a seguir.

	<p>Duração deste momento: 30 minutos.</p> <p>Adiante, terá início atividade final da sequência a partir da utilização do jogo sério elaborado “Nomadismo Conceitual”. Objetivando engajar a participação dos discentes e que também possibilitará a realização da validação dos mesmos sobre a sequência de aulas elaboradas.</p> <p>A dinâmica do jogo inicia-se a partir da continuidade das equipes formadas, as quais possuem um “peão” no tabuleiro que representa sua respectiva equipe. Um componente por vez, de cada equipe, deve jogar o dado que apresentará o número de casas que serão avançadas caso a equipe cumpra o comando solicitado ou responda corretamente à pergunta contida no <i>card</i> sorteado na caixa preta do “Nomadismo Conceitual”. Caso não seja respondido corretamente ou não cumpra o comando, a equipe deve permanecer inerte na casa que iniciou a rodada. O objetivo dessa prática ativa é que todos os participantes sejam estimulados a participar, portanto, o docente deverá indicar que o final do jogo se dá somente após a chegada de todas as equipes ao percurso final indicado no tabuleiro.</p> <p>Não obstante, faz-se necessário organização e atenção ao tempo decorrido pela necessidade de preenchimento do Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!” (Leite, 2018; Nunes, <i>et. al</i>, 2015; Reis, 2009), esse momento é invocado por um dos <i>cards</i> sorteados que possui tal comando.</p> <p>Durante a apresentação do jogo, o docente poderá fazer uso da apresentação em formato “pptx.” que conta com imagens explicativas a partir do slide 46, simultaneamente com a apresentação dos recursos que estão presencialmente, como dados, caixa cúbica, pinos que representam os grupos no tabuleiro e assim por diante.</p> <p>Tempo estimado deste momento: 30 minutos.</p>
Avaliação:	Será inferida a partir da interação e participação acerca das questões abordados no jogo “Nomadismo Conceitual”.
Recursos utilizados:	Projetor de imagem e vídeo, reproduzidor de áudio que alcance o quantitativo de pessoas estimado, caso o projetor não possua áudio adequado, e os elementos do jogo “Nomadismo conceitual”.
Referências bibliográficas utilizadas:	<p>BERGERON, Bryan. Developing Serious Games (Game Development Series). Massachusetts: Charles River Media, inc, 2006. 1st Edition. 2006.</p> <p>FLANAGAN, Mary. Critical Play: Radical Game Design. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2009.</p> <p>LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. CIAIQ2018, v. 1, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 18/07/2023.</p> <p>NUNES, Carolina Schmitt; KEIKONAKAYAMA, Marina; SILVEIRA, Ricardo Azambuja; STEFANI, Clarissa; CALEGARI, Diego. Critérios e Indicadores de Inovação na Educação. In: EHLERS, Ana Cristina da Silva T.; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Vieira de. (Orgs). Educação fora</p>

	<p>da caixa: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.</p> <p>REIS, Marília Freita de Campos Tozoni. Metodologia da pesquisa. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.</p>
Quarta Aula - Segundo Encontro	
Duração:	50 Minutos.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a revisão de conteúdos trabalhados; - Realizar a validação da Sequência por parte dos discentes.
Descrição das atividades:	<p>Continuidade da atividade realizada a partir do jogo “Nomadismo conceitual” com os discentes. Tempo estimado deste momento: 40 minutos.</p> <p>Após findar a atividade, o docente deve encaminhar as considerações finais da disciplina. Podendo expressar suas impressões, experiência profissional e se houve o atendimento dos objetivos propostos segundo sua perspectiva para turma.</p> <p>Atentando-se para recolher o Questionário de Validação do Produto Educacional “DesmitiFake!”, sendo esse instrumento que irá permitir realizar avaliações objetivas sobre o alcance dos objetivos propostos (Leite, 2018; Nunes, <i>et. al</i>, 2015; Reis, 2009) e, inclusive, auxiliar na idealização e criação de possíveis novos produtos a partir de suas realidades (Nunes, <i>et. al</i>, 2015). Tempo estimado deste momento: 10 minutos.</p>
Avaliação:	Será inferida a partir da interação e participação acerca das questões abordados no jogo “Nomadismo Conceitual”.
Recursos utilizados:	Projeter de imagem e vídeo, reprodutor de áudio que alcance o quantitativo de pessoas estimado, caso o projetor não possua áudio adequado, e os elementos do jogo “Nomadismo conceitual”.
Referências bibliográfica s utilizadas:	<p>BERGERON, Bryan. Developing Serious Games (Game Development Series). Massachusetts: Charles River Media, inc, 2006. 1st Edition. 2006.</p> <p>FLANAGAN, Mary. Critical Play: Radical Game Design. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2009.</p> <p>LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. CIAIQ2018, v. 1, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 18/07/2023.</p> <p>NUNES, Carolina Schmitt; KEIKONAKAYAMA, Marina; SILVEIRA, Ricardo Azambuja; STEFANI, Clarissa; CALEGARI, Diego. Critérios e Indicadores de Inovação na Educação. In: EHLERS, Ana Cristina da Silva T.; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Vieira de. (Orgs). Educação fora</p>

	<p>da caixa: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.</p> <p>REIS, Marília Freita de Campos Tozoni. Metodologia da pesquisa. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.</p>
Atividades de responsabilidade docente que sucedem a aplicação da sequência didática:	<p>Produzir e encaminhar parecer para cada grupo, em tempo hábil, sobre a atividade elaborada do uso de <i>fake news</i> em uma aula de História. Atentando-se tanto para apresentação realizada presencialmente quanto para os planos de aula encaminhados pelos discentes ao aplicador antes do segundo encontro.</p>

APÊNDICE D – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA REGISTRO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS



DESMITIFAKE!

QUESTIONÁRIO PARA REGISTRO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Convido você a preencher o formulário que antecede a aplicação do Produto Educacional intitulado “DesmitiFake! - *Fake news* como recurso didático na formação de professores de História”, elaborado no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação de Metodologias em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA). O presente formulário objetiva registrar as autorizações quanto ao uso de imagem e som, além de registrar o conhecimento prévio dos participantes da aplicação.

Termo de autorização de uso de imagem e som

Eu autorizo o uso de minha imagem e som em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada como parte do produto educacional do Mestrado Profissional em Ensino do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior intitulado “DesmitiFake! *Fake news* como recurso didático na formação de professores de História” do discente Matheus Miranda dos Santos. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) usos acadêmicos; (II) uso de fotografias e/ou vídeos; (II) mídia digital e/ou eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, *home page* e demais utilizações relacionadas). Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e som.

Assinatura do participante

**Seção de perguntas que faz uso da escala linear, as quais o discente deve autoavaliar seu conhecimento prévio sobre a temática que será abordada.
Os índices numéricos da escala representam os seguintes aspectos:
1 - Nenhum conhecimento;**

2 - Muito pouco conhecimento; 3 - Pouco conhecimento; 4 - Conhecimento regular; 5 - Bom conhecimento.						
Perguntas	Marcações dos índices números dos discentes (quantitativo de discentes e correspondência em porcentagem do total de respondentes). Nessa coluna o respondente deve escolher uma opção e marcar com "X".					
	1 - Nenhum conhecimento	2 - Muito pouco conhecimento	3 - Pouco conhecimento	4 - Conhecimento regular	5 - Bom conhecimento	
Você conhece o termo " <i>Fake News</i> "?						
Você conhece o termo "Negacionismo"?						
Você conhece o termo "Revisionismo"?						
Você conhece o termo "metodologias ativas", quando relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem?						
Você conhece práticas ativas relacionadas ao Ensino de História?						
Seção de perguntas que faz uso da escala linear, as quais os respondentes devem atribuir uma número na escala de 0 a 5 para as questões realizadas						
Perguntas	Marcações do número atribuído pelos respondentes (quantitativo de discentes e correspondência em porcentagem do total de respondentes) Nessa coluna o respondente deve escolher uma opção e marcar com "X".					
	0	1	2	3	4	5
Em uma escala de 0 a						

5, o quanto você considera que discentes do Ensino Básico são orientados, no ambiente escolar, acerca das problemáticas existentes no mundo informacional digital?						
Em uma escala de 0 a 5, o quanto você visualiza as “fake news” e os demais termos relacionadas a esse conceito como possíveis recursos didáticos para utilizar em aulas de História?						
Em uma escala de 0 a 5, o quanto você acredita que o Ensino de História proporciona meios de enfrentamento à disseminação de notícias falsas?						

APÊNDICE E - MODELO DE PARECER PARA AS EQUIPES APÓS ATIVIDADE DE ELABORAÇÃO DE AULA COM *FAKE NEWS* COMO RECURSO DIDÁTICO



DESMITIFAKE!

PARECER DOS GRUPOS – ATIVIDADE 2º ENCONTRO	
PLANO DE AULA EQUIPE X: “nome da equipe caso houve”.	
Grupo atendeu os requisitos básicos orientados?	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta à BNCC para elaboração do plano: - Correto preenchimento de objetos da aprendizagem: - Objetivo apresentado relaciona-se com a BNCC e com o objeto da aprendizagem elencado para o grupo: - Apresentou as estratégias metodológicas a serem trabalhadas e como serão desenvolvidas: - Atentou-se para o tempo de aula e os momentos inseridos no mesmo: - Portanto, constata-se que (não) houve atendimento integral dos preceitos básicos orientados para elaboração do plano de aula encaminhado.
Avaliação elaborada relaciona-se em que medida com a aula elaborada:	Realizar considerações sobre a avaliação proposta pela equipe em seu plano de aula.
Recursos utilizados foram descritos de que forma?	Realizar considerações sobre os recursos propostos pela equipe em seu plano de aula. Atentar-se para indicar se os mesmos foram indicados em meio as descrições das atividades.
Referências Bibliográficas abrangem em que medida o	Realizar considerações sobre referências bibliográficas proposta pela equipe em seu plano de aula. Atentar-se para os preceitos da ABNT.

tema elencado?	
Apresentação:	<ul style="list-style-type: none">- Realizou uma apresentação compatível com o plano de aula apresentado:- Explanou sobre as estratégias metodológicas adotadas:- Anotações da apresentação: Realizar possíveis considerações sobre o momento da apresentação.
Parecer final:	Realizar considerações gerais sobre as propostas encaminhadas pela equipe em seu plano de aula e apresentação. Destacando pontos positivos e indicando possíveis melhoras.

APÊNDICE F - MODELO DE PLANO DE AULA A SER ENCAMINHADO AOS DISCENTES



DESMITIFAKE!

MODELO DE PLANO DE AULA – ATIVIDADE 2º ENCONTRO	
PLANO DE AULA EQUIPE X: “nome da equipe caso houve”.	
Ano do Ensino Fundamental (conforme objetivo da aprendizagem segundo BNCC):	7º ano.
Objeto do conhecimento:	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
Duração:	50 Minutos.
Objetivos (relacionar diretamente com as habilidades previstas na BNCC que pretendem ser desenvolvidas):	- Estimular a habilidade EF07HI03 prevista na BNCC: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
Descrição das atividades:	<p><u>1º momento</u> – Relação do objeto do conhecimento que será trabalhado com a realidade do discente (sempre considerar a idade escolar média do público para que a linguagem empregada seja acessível e inteligível, buscando gerar identificação com o tema que será abordado):</p> <p><u>Descrição da estratégia metodológica:</u> Neste momento inicial do encontro, foi dedicado um breve momento para exposição de como a temática abordada está em si contida em um passado distante mas que tem grande paridade com o tempo presente, especialmente ao pensarmos nas contribuições e saberes indígenas relacionadas ao cultivo da terra na região Amazônica.</p> <p>Porém, sendo estas comunidades atacadas e sendo vítimas de deturpação de sua história por falas infundadas proferidas pelo ex-chefe do executivo federal, devidamente apresentadas em vídeo para</p>

os discentes, no qual são acusados de promoverem queimadas anualmente para se alimentar.

Tempo estimado para este momento: 10 minutos.

2º momento - Problematizar sua base evidencial, as referências que usa (caso sejam citadas), sua construção, elaboração e narrativas:

Descrição da estratégia metodológica: Diante do exposto, passou-se a abordar sobre a presença de incêndios florestais no bioma amazônico, apresentando inúmeras estatísticas alarmantes sobre a quantidade de incêndios e como os mesmos interferem diretamente na saúde populacional de conglomerados urbanos situados próximos de locais onde os incêndios foram constatados.

O objetivo deste momento é problematizar a fala reproduzida anteriormente, indicando – por meio de comprovação científica, estatística e objetiva – a presença de incêndios florestais no bioma amazônico não sendo gerado por comunidades indígenas, mas especialmente por outros agentes com interesses pareados com a agenda ruralista.

Tempo estimado para este momento: 10 minutos.

3º momento - Fornecer meios para tal problematização: vídeos, leituras em geral (capítulos de livros, artigos e afins) fatos históricos, outras narrativas:

Descrição da estratégia metodológica: No caso concreto, os meios para problematização foram expostos de maneira simultânea a problematização (questões que é comum, tendo em vista que para problematizar, faz-se necessário a devida comprovação documental e assim por diante). Todavia, aqui foi exposto notícias relacionados aos incêndios florestais, os agentes que promoveram e estudos científicos que avaliaram os impactos das queimadas e incêndios ocorridos na região amazônica no ano de 2021 promovidos por instituição científica de grande relevância e reconhecimento.

Tempo estimado para este momento: contido no tempo estimado do 2º momento.

4º momento - Promover a indicação de críticas a partir dos distanciamentos revelados após a problematização. Buscando compreender as intencionalidades da disseminação de determinada informação:

Descrição da estratégia metodológica: Diante do exposto, será possível alcançar a temática prevista no objeto do conhecimento em si.

É válido frisar que o início do encontro objetivou – a partir de problemáticas contidas no tempo presente sobre *fake news* relacionadas aos povos originários – inserir-se na realidade cotidiana dos discentes.

Após a realização desta introdução, alcançar-se-á o objeto do conhecimento proposto apresentando as inúmeras contribuições das civilizações pré-cabralinas que ocupavam o espaço que atualmente denominamos como “região amazônica”.

	<p>Nesse instante, o docente deve fazer uso da bibliografia especializada, em destaque a produção antropológica relacionada ao tema, que valoriza a atuação indígena na região Amazônica como sociedades complexas de profundo conhecimento sobre o uso da terra, sendo estes saberes desenvolvidos e aperfeiçoados bem antes da chegada e ocupação europeia (MANN, 2006; NEVES, 2006).</p> <p>Não obstante, devem ser utilizados imagens, vídeos, excertos da bibliografia citada e demais recursos que auxiliem na apresentação do conteúdo indicado.</p> <p>Menciona-se a presença de vídeo, em animação, que trata sobre a utilização do fogo para alcançar sua mitologia, indicando a presença de um âmbito cultural ocupado pela utilização do fogo como elemento da natureza crucial na cosmogonia de inúmeras etnias indígenas.</p> <p>Ademais, imagens de vegetais e seus frutos que passaram pelo processo de domesticação vegetal e a descrição de como funciona este procedimento para os discentes é essencial para compressão de como o trato e o saber com a terra é milenar. Sendo considerado um saber que não necessariamente envolve fogo sem o conhecimento de seu território, potencialidades, benefícios e assim por diante.</p> <p>Havendo, portanto, o fomento a problematização e crítica do argumento de promoção de queimadas e incêndios florestais por parte dos povos indígenas, já que os mesmos detêm um largo saber e técnica relacionado ao uso da terra.</p> <p>Desse modo, alcançando parte essencial do desenvolvimento da habilidade EF07HI03.</p> <p><u>Tempo estimado para este momento</u>: 20 minutos.</p> <p><u>5º momento</u> - Avaliar o desenvolvimento da competência interpretativa dos discentes ao longo do processo de problematização.</p> <p><u>Descrição da estratégia metodológica</u>: A partir do estudo da metodologia ativa de gamificação, será realizado jogo de tabuleiro entre equipes que contenham perguntas e respostas sobre o conteúdo trabalhado.</p> <p><u>Tempo estimado para este momento</u>: 10 minutos, sendo devidamente continuado ao longo dos demais encontros.</p>
Avaliação:	Foi inferida segundo o diálogo e as interações dos discentes entre si e com o docente a partir do que foi exposto ao longo do encontro.
Recursos utilizados:	Projetor de imagem e vídeo e reproduzidor de áudio que alcance o quantitativo de discentes estimados, caso o projetor não possua áudio adequado.
Referências Bibliográficas (deve constar a BNCC enquanto um das referências para sua elaboração, tendo em vista ser ponto de partida	<p>BESSA FREIRE, José Ribamar. Os Índios do Século XXI. Taquiprati, 2012. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/981-os-indios-do-seculo-xxi->. Acesso em: 01/08/2023.</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01/08/2023.</p>

<p>para elaboração do presente plano de aula):</p>	<p>LEONEL, Mauro. O uso do fogo: o manejo indígena e a piromania da monocultura. <i>Estudos Avançados</i>, v. 14, p. 231-250, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142000000300019>. Acesso em: 07/08/2023.</p> <p>MANN, Charles C. 1491, una nueva historia de las Américas antes de Colón. Madrid: Taurus, 2006.</p> <p>MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.</p> <p>NEVES, Eduardo Góes. Arqueologia da Amazônia. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.</p> <p>OLIVEIRA, Beatriz Fátima de; et al. Nota Técnica 2021: impacto das queimadas e incêndios florestais na saúde da população da Amazônia Legal e Pantanal em 2020. 2023. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/57854>. Acesso em: 01/08/2023.</p>
---	--

APÊNDICE G – MODELO DE QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “DESMITIFAKE!”



DESMITIFAKE!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você a participar da pesquisa de validação do Produto Educacional intitulado “DesmitiFake! - *Fake news* como recurso didático na formação de professores de História”, elaborado no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação de Metodologias em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA). O presente questionário objetiva colher dados para análise de validação e avaliação do aludido produto, sendo este uma sequência didática que objetiva fomentar o desenvolvimento da competência interpretativa e das habilidades crítica e problematizadora em discentes do curso de História-Licenciatura fazendo uso de *fake news* como recursos didáticos inseridos em práticas ativas ao longo de uma sequência didática.

Os requisitos mínimos para participar desta pesquisa são: ter envolvimento na aplicação do produto, como discente ou docente, e ter ciência das informações contidas neste termo. Sublinha-se que os resultados da presente pesquisa não preveem benefícios diretos aos participantes, mas devem proporcionar encaminhamentos sobre as potencialidades sobre a utilização de *fake news* como recursos didáticos para aprendizagem histórica. Ademais, estima-se que o tempo médio para o preenchimento desta pesquisa é de 5 (cinco) minutos.

Ao assinalar a opção “aceito participar” você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos e a forma como ela será realizada.

1) Você aceita participar desta pesquisa?

Aceito participar: () | Não aceito participar: ()

QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Identificação:

2) Você está vinculado a qual Instituição de Ensino Superior? (nome por extenso e sigla)

3) Você é discente ou docente do curso de graduação onde o produto foi aplicado?

Discente: () | Docente: ()

Questões relacionadas ao Produto Educacional aplicado:

4) Qual elemento ou tópico da Sequência mais lhe gerou/geram interesse?

- Utilização de *Fake News* como recurso didático: ()
 - Aplicação da prática ativa “jogos sérios” para o Ensino de História: ()
 - Dados estatísticos e fatos relacionados a utilização das *fake news*: ()
 - Os recursos visuais implementados: ()
 - Liste a seguir caso haja outros:
-
-

5) A linguagem (textual e visual) empregada foi de fácil compreensão?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

6) A apresentação visual da sequência (símbolos, cores, mídias e outros quaisquer componentes visuais) foi adequada e agradável?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

7) Na sua opinião, o formato digital em que a sequência foi disponibilizada é adequado e acessível?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

8) Você considera que as aulas da sequência foram interrelacionadas de maneira coerente e inteligível (de fácil compreensão)?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

9) Na sua visão, as atividades que compuseram a sequência estimulam o aperfeiçoamento da prática historiográfica relacionados a problematização e a criticidade ao analisar um documento histórico, por exemplo?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

10) Você considera esta Sequência adequada para formação de Professores de História?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

11) As etapas que compõe o procedimento denominado “5 passos para DesmitiFake!” demonstram-se viáveis para elaboração de aulas que possuem *fake news* como recurso didático?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

12) Você adaptaria a Sequência e/ou os recursos utilizados ao longo das aulas para replicações em seu contexto educacional?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

13) Após experienciar esta Sequência, você acredita que o Ensino de História proporciona meios para o processo de enfrentamento à disseminação de notícias falsas?

Sim: () | Não: () | Em partes: ()

