



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Instituto de História**

**USOS E POSSIBILIDADES DO PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**RAONE FERREIRA DE SOUZA**

**Rio de Janeiro**

**2016**

# USOS E POSSIBILIDADES DO PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA

RAONE FERREIRA DE SOUZA

**Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.**

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

Rio de Janeiro

2016

# FOLHA DE APROVAÇÃO

**Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.**

**Aprovada por:**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) (Orientadora)**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup>. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (UERJ)**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup>. Regina Maria da Cunha Bustamante (UFRJ)**

Aos professores que militam dentro e fora da sala de aula por uma Educação mais plural, igualitária e cidadã. Em especial aos professores que, em meio ao caos dos movimentos conservadores, do cerceamento às liberdades e de um governo impositivo que não dialoga, mobilizam-se todos os dias em defesa da liberdade. Vocês não têm nada *a temer!*

F719u FERREIRA DE SOUZA, RAONE

Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História / Raone  
Ferreira de Souza. -- Rio de Janeiro, 2016.

106 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em  
Ensino de História, 2016.

1. Ensino de História 2. Podcast. 3. TICs. 4. Currículo. 5.  
Cultura da Convergência – dissertação. I. Ferreira da Costa  
Monteiro, Ana Maria, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão talvez seja um dos sentimentos mais bonitos. Eu acredito que um coração sincero e cheio de gratidão consegue enxergar a vida com muito mais cores. De fato, nada se constrói sozinho. A vida sem compartilhamento é uma existência sem sentido. Acredito que ao termos presença na vida do outro, nossa vida encontra sentido pleno. Amar, compartilhar e agradecer! A grandeza dessas três palavras em atos singelos e simples podem produzir mudanças fantástica nesse mundo. Portanto, gostaria de elevar minha mais sincera gratidão a todos os envolvidos direta e indiretamente na constituição desta dissertação.

À Deus! Meu mais fiel e precioso amigo. Para longe de uma grandeza, eu o vejo como companheiro, confidente e meu maior amor. Sem Ele nada eu seria. Neste processo de dois anos e meio a sua presença me reconfortou. Senti os seus cuidados em cada ato, pessoa ou momento em que passei. Obrigado Deus!

Agradeço a CAPES pela bolsa que permitiu que esta pesquisa fosse realizada. Sem auxílio e investimento seria muito difícil empreender este caminho.

Tenho uma família pequena, mas eles preencheram minha vida de tanto amor que nada mais poderia me faltar. Obrigado Rosana, minha mãe! Mulher que é pai e mãe em meio a todas as tribulações. Minha vó Ruth que me ama como um filho e que, sem seu apoio, eu não poderia ter chegado onde cheguei. Meu Vovô Fizinho, minha presença de pai nos momentos tão necessários. Minha irmã Rayane, aquela a que eu chamo de “chata”, mas no fundo minha grande amiga. Devo um carinho especial ao meu padrasto Olavo que tem se mostrado um companheiro fiel e verdadeiro de toda família. Você é parte dela!

Gratidão especial a minha noiva Vanisse que tem sido um amparo e refúgio. Amiga para todos os momentos, dos mais difíceis aos mais alegres. Eu te amo e muito obrigado por me aturar!

Tive o prazer de encontrar a melhor orientadora. Obrigado Ana Maria Monteiro por todo zeloso cuidado com minha pesquisa e, principalmente, comigo. Suas colocações e “puxões de orelha” tornaram este trabalho possível. Mais. As longas conversas sobre o Ensino de História, sobre tecnologias e podcast enriqueceram este trabalho de maneiras inexplicáveis. Ver que acreditava nesta pesquisa criou em mim motivações e ideias muito concretas. Muito obrigado por tudo.

Seria impossível não agradecer e dedicar este trabalho aos meus amigos do ProfHistória. Daniel Carvalho, Mariana, Fernanda Moura, Licia Quinan e Karla Rodrigues que juntos criamos o Sobre História Podcast, iniciativa que inspirou parte deste trabalho. Devo muito a vocês. Carlos Eduardo, Eduardo Costa e Renata que iniciaram este projeto com a gente e hoje são colaboradores e amigos fantásticos! Devo agradecer aos melhores membros de um grupo de whatsapp que já existiu: Porraone (sim, com meu nome)! Além dos já citados acima, fazem parte deste grupo: Fernanda Crespo, Joana, Alessandro, Rennan, Lorraine, Marcelo Ferro e Quincas. Todos vocês foram apoio, carinho e ânimo para que este mestrado chegasse ao fim. Sem dúvidas vocês foram a melhor coisa desse mestrado.

A todos os professores do ProfHistória que tive a honra de conhecer. Marcelo Magalhães (Unirio), Anitta (Unirio), Marieta Ferreira (UFRJ) e Juçara Barbosa (PUC-Rio) por todas as

contribuições que tornaram possíveis o desenvolvimento desta pesquisa. Às professoras Mônica Lima (UFRJ) e Alessandra Carvalho (UFRJ) que através da coordenação deste programa proporcionaram compreensão e eficácia nos assuntos administrativos e pedagógicos deste mestrado, da qual eu tanto precisei. Em especial a minha banca, formada pelas professoras Sônia Wanderley (UERJ) e Regina Bustamante (UFRJ) que trouxeram contribuições importantíssimas para esta pesquisa. Obrigado pelo aprendizado!

## RESUMO

O fenômeno da globalização tornou possível diversas transformações tecnológicas, criando em pouco tempo um conjunto de sistemas de informação e comunicação cada vez mais acessíveis aos mais diversos grupos sociais. Assim, a Escola, como instituição e local de produção cultural, também foi impactada diretamente pelos avanços das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação. De que maneira as tecnologias tem impactado o Ensino de História? Como professores de história podem mobilizar saberes através de novas estratégias tecnológicas? Este trabalho pretende discutir sobre as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação a partir da mídia Podcast, indicando usos e potencialidades para professores de história na Educação Básica. A Escola tem encontrado no Ciberespaço um lugar de grande potencial para a produção do conhecimento histórico através da chamada “Cultura da Convergência”, em que as diversas mídias e tecnologias se interconectam. Assim, quebrando barreiras entre os espaços tradicionais de ensino, o ciberespaço tem se constituído como um elemento articulador para a interconexão da Escola com os espaços Públicos e Acadêmicos. No sentido de contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino em diálogo com o ciberespaço, desenvolvemos uma oficina de produção de podcast para professores na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Podcast, TICs, Ciberespaço, Cultura da Convergência



## ABSTRACT

### PODCAST USES AND POSSIBILITIES IN HISTORY TEACHING

Raone Ferreira de Souza

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

*Abstract* da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

The phenomenon of globalization has made possible several technological transformations, creating in a short time a set of information and communication systems increasingly accessible to the most diverse social groups. Thus, the School, as an institution and place of cultural production, was also directly impacted by the advances of ICTs - Information and Communication Technologies. In what ways has technology impacted History Teaching? How can history teachers mobilize knowledge through new technological strategies? This paper aims to discuss the potential of information and communication technologies from the Podcast media, indicating uses and potentialities for teachers in Basic Education. The School has found in Cyberspace a place of great potential for the production of historical knowledge through the so-called "Culture of Convergence", in which the various media and technologies interconnect. Thus, breaking down barriers between traditional teaching spaces, cyberspace has become an articulating element for the interconnection of the School with the Public and Academic spaces. In order to contribute to the development of teaching practices in dialogue with cyberspace, we have developed a podcast production workshop for teachers in Basic Education.

**Key-words:** History Teaching, Podcasting, ICTs, Curriculum, Cyberspace, Convergence Culture.

Rio de Janeiro

2016

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. O PODCAST NO CONTEXTO DA WEB 2.0 .....</b>	<b>6</b>
1.1 Nascimento e expansão da mídia Podcast .....	6
1.1.1 A Podosfera brasileira .....	10
1.2 Comunidades Virtuais no Ciberespaço .....	13
1.3 A Escola como espaço de convergência das mídias digitais .....	19
<b>2. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TICS .....</b>	<b>25</b>
2.1 O Ensino de História em disputa .....	25
2.1.1 <i>A História como disciplina escolar</i> .....	26
2.1.2 <i>A disciplinarização da história no Brasil</i> .....	28
2.1.3 <i>Livros e materiais didáticos de história: entre o analógico e o digital.</i> .....	30
2.1.4 <i>Que desafios para o ensino de história na Era Digital?</i> .....	33
2.2 <b>A História Ensinada e o Saber Escolar</b> .....	<b>35</b>
2.3 <b>Web Currículo de História</b> .....	<b>38</b>
2.4 <b>As TICs e a produção/autoria docente</b> .....	<b>41</b>
2.5 <b>Perspectivas de se pensar a História e o Digital</b> .....	<b>45</b>
2.6 <b>O Ensino de História e o Tempo Presente</b> .....	<b>49</b>
2.7 <b>O caso do game Assassin's Creed Unity e algumas provocações para o Ensino de História</b> .....	<b>55</b>
<b>3. UMA OFICINA DE PODCAST PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: “HISTÓRIAS NA PODOSFERA” .....</b>	<b>61</b>
3.1 <b>Narrativas históricas na Podosfera brasileira</b> .....	<b>61</b>

<b>3.2 Um podcast Sobre História .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Oficina: articulando teoria e prática .....</b>	<b>70</b>
<i>3.3.1 Tema do podcast .....</i>	<i>73</i>
<i>3.3.2 Brainstorm .....</i>	<i>74</i>
<i>3.3.3 Gravação e Edição .....</i>	<i>75</i>
<b>3.4 O Ensino de História na perspectiva dos Direitos Humanos .....</b>	<b>77</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO 4 .....</b>	<b>101</b>



## INTRODUÇÃO

Fazer a introdução de uma pesquisa que se desenvolveu ao longo de três anos acredito que seja um exercício de envolvimento pessoal, na medida em que o pesquisador se coloca diante de algo que não é distante de sua experiência de vida, em meu caso o podcast e a sala de aula. Por vezes somos questionados a nos “afastar” – e esta palavra tem todo o sentido antropológico – do nosso objeto de pesquisa, refinando o nosso olhar a partir de um certo distanciamento. Esse discurso, de fato, é importante pois em qualquer pesquisa do campo histórico corremos o risco de cometer, por exemplo, sérios anacronismos. No entanto, ao longo de todo caminho neste mestrado profissional descobri que para falar de Ensino a distância se torna um problema. Na relação entre teoria e prática, o professor de história fala de um lugar privilegiado; afinal, a sua prática se encontra em conexão não apenas com a Escola, mas também com o Espaço Acadêmico e o Espaço Público. O professor, na relação de ensino aprendizagem, relaciona todos estes campos, sua trajetória profissional e particular, além de suas perspectivas teóricas e visão de mundo que tornam esse campo da historiografia, isto é, o “Ensino de História” um campo desafiador para qualquer pesquisador.

Certa vez um amigo, professor de matemática, me indagou sobre que linha de pesquisa eu me encaixava no programa de mestrado. Eu respondi, muito empolgado por sinal, que fazia parte de um programa de pós-graduação em ensino de história e que a pesquisa se tratava sobre os usos das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de História. Fiquei surpreso com o fato de ter recebido uma segunda pergunta: “Interessante! Então, mas o que você estuda sobre História nesse mestrado?”. Confesso que fiquei nervoso com essa pergunta, afinal, falar sobre ensino seria me desvincular da identidade de historiador? Não há lugar na academia para professores de história? Talvez a pergunta desse colega tenha sido um dos maiores questionamentos que me fiz ao longo do mestrado e a produção desta dissertação uma tentativa de resposta a este problema.

De fato, toda pesquisa, de alguma forma, parte de um lugar de experiência pessoal e profissional e esta não é diferente. O podcast ocupa um lugar diário na minha vida, principalmente nos deslocamentos de trabalho onde passo a maior parte do tempo ouvindo meus programas favoritos. De tempos para cá, além do consumo de podcasts, também passei a contribuir com a mídia em conjunto com alguns colegas deste mestrado profissional. São estes:

Daniel Carvalho, Lícia Quinan, Mariana Lins, Fernanda Moura e Karla Rodrigues. Depois de alguns debates e questionamentos sobre a inserção dos historiadores no espaço público de divulgação científica, principalmente os espaços mediados pela internet, criamos o Sobre História Podcast, programa que versa sobre questões históricas a partir de questionamento do tempo presente, sempre através de uma narrativa acessível a todos os públicos que se interessam sobre história e que não sejam, necessariamente, historiadores ou estudantes. Um dos catalisadores do desenvolvimento desta pesquisa foi o diálogo com os colegas que compõem este projeto. Falaremos sobre ele no terceiro capítulo. Porém, faremos citações ao Sobre História Podcast ao longo do texto sempre que for necessário. Essas citações estarão nas notas de rodapé.

Como historiador, sempre busquei podcasts que abordassem temas relevantes sobre a área, mas dificilmente encontrava programas que abordassem temas históricos. Porém, quando encontrava, estes não correspondiam ao ofício do historiador na medida que os programas, por vezes, eram limitados a construir uma narrativa factual, cronológica e que se dispunham sempre a um discurso de imparcialidade teórica e, mesmo política, dos temas apresentados no programa. Qual o lugar do historiador no espaço público hoje? Como os profissionais de história tem se utilizado das tecnologias de informação e comunicação para falar de história a quem não se constitui como pares? Estas perguntas motivaram a criação do Sobre História Podcast, mas também motivaram alguns questionamentos pessoais, para além do ensino no espaço público. Penso ser necessário uma aproximação maior das mídias de comunicação da internet no espaço escolar, lugar onde o maior número de historiadores se encontram. A escola deve ser lugar por excelência do diálogo com o digital; lugar de constituição de meios originais de produção do conhecimento histórico na perspectiva do tecnológico, em diálogo com os diversos campos de produção do conhecimento: a Academia, o Espaço Público e a própria Escola.

Em pleno século XXI o uso de novas tecnologias na Educação básica deve nos impulsionar a quebrar paradigmas e o podcast surge como uma tecnologia ligada a um potencial de possibilidades de se pensar em amplas redes de inovação de conteúdo educacional. O desafio é, portanto, fazer do podcast parte desse conjunto de novas tecnologias que estão disponíveis para os processos de ensino e aprendizagem, tornando cada vez mais o ensino contextualizado, dinâmico, criativo e adaptado à realidade dos alunos. Portanto, com o objetivo de tentar

responder a estas demandas e problemas, desenvolvemos esta pesquisa em três sentidos, divididos por três capítulos.

No primeiro capítulo, discutiremos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação na perspectiva da Educação. Dividimos em três partes, cada uma abrangendo áreas distintas do tema mas que, dialogando entre si, nos apresentam reflexões importantes sobre o nosso objeto de pesquisa, o podcast. Em um primeiro momento apresentamos a mídia Podcast, sua constituição no ciberespaço, características e potencialidades. Falamos um pouco sobre a podosfera, espaço onde se produz e se divulga essa mídia. Para isso dialogamos com pesquisadores como MOURA (2006), CARVALHO (2009), MOURA & CARVALHO (2006), LOPES (2015), LUIS (2014), PIOVESAN (2012), SILVA (2012), OLIVEIRA (2011), RIBEIRO (2011) e FREIRE (2013) que discutem a mídia podcast.

Em um segundo momento discutiremos sobre o conceito de Comunidades Virtuais e Cibercultura (LEVY, 1999), o surgimento da internet, das relações comunicativas que fazem surgir uma esfera pública do digital (LEMOS; LEVY, 2007) e como o ciberespaço cria relações produtivas de conteúdos cada vez mais diversificados (SHIRKY, 2011). Além disso, discutiremos sobre as relações entre a intercomunicação digital (CASTELLS, 2006) e a dinâmica das mídias em convergência (JENKINS, 2006). Essas discussões nos ajudam a situar a mídia do podcast em suas diversas dimensões dentro da web.

No terceiro momento deste primeiro capítulo discutiremos em que sentido a internet e suas tecnologias transformaram a Educação. Partimos da discussão sobre o surgimento de uma geração tecnológica (VEEN e VRAKING, 2007; PRENSKY, 2001) e dos enfrentamentos da escola em meio às novas tecnologias (BUCKINGHAM, 2010). Em última análise, definido o lugar da escola e sua relação com o mundo digital (SIBILIA, 2012), partimos para o desenvolvimento de uma tese, parte importante para entender o lugar das TICs no Ensino de História. Para nós, a sala de aula é um lugar de convergência das mídias. Para discutirmos isso, trabalhamos com o conceito de *Convergência* de JENKINS (2006). Nosso objetivo aqui é discutir como os professores de História podem produzir conteúdo original a partir dos usos das TICs utilizando-se do podcast como meio condutor dessa discussão.

No segundo capítulo empreendemos um caminho específico sobre as relações entre o Digital e a própria História, seja enquanto disciplina na Educação Básica ou na produção acadêmica sobre o tema. Para isso, desenvolvemos uma breve discussão sobre o lugar da

História enquanto disciplina na Educação Básica e as disputas em torno do Ensino de História no Brasil. Articularemos essa primeira parte baseando-se nas discussões de BRUTER (2006), BORNE (1998), PROST (1996), BITTENCOURT (2011). Também discutiremos sobre alguns livros e materiais didáticos analógicos (MIRANDA & LUCA, 2004; BITTENCOURT, 2004; MATTOS, 2009) que nos ajudarão a compor o problema dos chamados OED's – Objetos Educacionais Digitais – na produção do livro didático nos últimos sete anos. É nesse momento que relacionamos o PNLD – Plano Nacional do Livro Didático –, os documentos que fazem parte de sua produção, o Guia do Livro Didático e os respectivos Editais, para problematizar a relação entre o analógico e o digital no Ensino de História. Essa relação nos ajudará a problematizar os usos da TICs no Ensino de História, principalmente da percepção de como tem sido recente a inserção do digital no próprio livro didático. Também discutiremos sobre as fontes históricas digitais.

Levantadas estas questões, partiremos para uma abordagem em relação a produção do Saber Escolar. Dialogaremos com MONTEIRO (2003; 2007), TARDIF & RAYMOND (2000), CHAVELLARD (1991), GOODSON (2007) e CHERVEL (1990), relacionando com as discussões do campo da Teoria da História em que autores como RÜSEN (1993) e BERGMANN (1990) problematizam a questão da chamada *Consciência Histórica*. Essas duas vertentes nos ajudam a compor nosso aporte teórico pois partimos da discussão de que o Saber Escolar é uma construção híbrida entre a Escola, a Academia e o Espaço Público. Outros como MACEDO & LOPES (2002) e GABRIEL & COSTA (2011) nos ajudarão a compor uma discussão em relação ao currículo escolar, enquanto COSTA (2015) e ALMEIDA (2010; 2014) problematizam o surgimento do chamado “web currículo”.

Finalizamos o segundo capítulo discutindo o campo da História Pública (NOIRET, 2015; GALLINI & NOIRET, 2011), da História Digital (LUCCHESI, 2014, 2015) e dos novos paradigmas para o ofício do historiador na Era Google (GINZBURG, 2010; DARNTON, 2010). Explicaremos a nossa escolha enquanto temporalidade para o Ensino de História e para a utilização das TICs nos baseando na defesa da História do Tempo Presente (CHARTIER, 1993; HOBBSAWM, 1995a, 1995b; FERREIRA, 2000; KOSELLECK, 2006; HARTOG, 1996, 2013) e nos seus usos para o Ensino de História (MONTEIRO, 2005; 2015). Por último, trazemos o game *Assassin's Creed Unity* como quebra de paradigmas em relação á produção de narrativas históricas para o digital ao mesmo tempo que game questiona a relação do Tempo,



da historicidade e dos usos didáticos do digital na medida em que o jogo faz parte da cultura digital de muitos alunos.

Enfim, no terceiro capítulo voltaremos ao Podcast, agora discutido como mídia de narrativa histórica (RÜSEN, 2010a). Analisaremos como diversos podcasts tem se utilizado da História como tema de seus programas na tentativa de perceber as diferentes narrativas históricas produzidas na podosfera brasileira. Daremos uma atenção especial para o podcast “Sobre História”, pois além de ser o podcast que permitiu a constituição deste trabalho, também é nosso lugar teórico para tratar diversos problemas que se apresentaram nesta pesquisa. Portanto, com o objetivo de contribuir para a discussão das TICs e do podcast para o Ensino de História, propomos a construção de uma oficina de podcasts para professores de história utilizarem na Educação Básica. Essa oficina terá como tema os “Direitos Humanos” a partir das discussões em torno do Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH1) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História (PCNs). A constituição desta oficina se dará através das contribuições de MONTEIRO (2013; 2015), BARCA (2004), SCHMIDT & BRAGA (2005; 2006), SCHMIDT & FERNANDES (2013) e KOSELLECK (2006).

É possível criar situações educacionais em que as tecnologias podem ser usadas para construir o conhecimento histórico. Tornar as aulas de História um momento agradável, dinâmico e lugar de problematização e produção do conhecimento, em um mundo cada vez mais tecnológico, deve ser papel do professor. É necessário que este aprenda e use das TICs como ferramentas de ensino. O podcast é, portanto, o nosso objeto para discutir todas essas questões.

## 1. O PODCAST NO CONTEXTO DA WEB 2.0

### 1.1 – Podcast: nascimento e expansão de uma mídia

Na última década houve uma mudança radical na forma com que se produz conteúdo na web. Essas transformações, principalmente a partir do desenvolvimento de comunidades de compartilhamento, tornaram cada vez mais acessíveis os conteúdos produzidos na internet. Essa mudança ocorreu principalmente na relação entre consumidores e produtores de conteúdos da web, em que os primeiros deixaram o status de consumidores, para então passar a produzir novos conteúdos. Essa mudança na relação consumidor/produtor de conteúdos digitais é que chamamos Web 2.0<sup>1</sup>.

É neste contexto, em que as informações estão sendo veiculadas de forma cada vez mais rápida, que surge o *podcast*, mídia transmitida via podcasting, método de transmissão de dados via feedRSS<sup>2</sup> (Real Symple Syndication). Portanto, *podcasts* são programas de áudio produzidos para a internet e que são distribuídos através de um *feed*.

Segundo MOURA & CARVALHO (2006, p. 88) o termo *podcast* é novo e surgiu em 2004 por Adam Curry (DJ da MTV) e Dave Winer (criador de software), que descreveram a tecnologia como a possibilidade de descarregar conteúdo de áudio nas páginas da web. Assim, criou-se o *podcasting*, tecnologia surgida da soma das palavras iPod (dispositivo de reprodução de áudio/vídeo da Apple) e broadcasting (método de transmissão ou distribuição de dados) que, através de uma subscrição de feed, possibilitava a transmissão e download de arquivos de áudio via web. Para isso, o ouvinte utilizaria de um ‘agregador de *podcast*’, programa que assina os diversos *feeds* disponíveis e que, além de avisar sobre o conteúdo disponível, também faria download dos arquivos de audio para o computador ou dispositivo de reprodução de audio, como o iPod. Com a evolução das tecnologias *mobile*, foram se tornando mais comuns a

---

<sup>1</sup> O conceito de Web 2.0 surgiu em meados de 2004 e foi cunhado por Tim O’Reilly, chefe executivo da O’Reilly Media, durante uma sessão de brainstorming com a MediaLive International. Em setembro do ano seguinte O’Reilly publicou o artigo “What is Web 2.0” em que discutia as transformações da web a partir da bolha das lojas online no início do século XXI.

<sup>2</sup> Feeds são tecnologias que avisam os usuários e atualizam os conteúdos que estes assinam. O feed mais conhecido é o RSS, utilizado principalmente em blogs.

utilização de agregadores para smartphones, como os aplicativos *Podcast Addict* e *Podcast Republic* para plataformas com sistema Android e o aplicativo *Podcasts* para sistemas iOS<sup>3</sup>.

Em um primeiro momento o podcast é logo confundido com os programas de rádio e outros arquivos de áudio distribuídos pela internet. Estamos acostumados a uma transmissão de broadcasting pelo meio radiofônico e televisivo em que qualquer indivíduo que tenha um aparelho receptor pode receber a informação, porém, de forma passiva, o que comumente é chamado de *push*<sup>4</sup>. Assim, em mídias como o rádio e a televisão os usuários não possuem escolha no recebimento de conteúdo, tornando a relação entre os consumidores e produtores de conteúdo de forma unilateral, o que impede os usuários, por vezes, de estabelecer uma relação interativa com os programas.

O podcast, por outro lado, é uma mídia que, além de possuir a característica de *pull*<sup>5</sup> (puxar) como qualquer outro arquivo da internet, também consegue vincular o *push* na medida em que o usuário permite que os agregadores de podcast façam o download dos programas automaticamente. Segundo ASSIS (2015, p. 33) o podcast consegue estabelecer uma relação em que o usuário recebe automaticamente os programas em um misto de *push* e *pull*, o que de certa forma, proporciona uma liberdade aos usuários de escolherem os seus programas preferidos sem depender exclusivamente do conteúdo imposto por outros veículos de comunicação.

Os podcasts tem se popularizado no meio digital, principalmente a partir da expansão da banda larga, do acesso cada vez maior de usuários de diferentes contextos sociais à internet, o que possibilitou um número cada vez maior de consumidores dessa mídia como também de produtores. No Brasil, segundo dados da Pnad (Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílios) de 2014 divulgados<sup>6</sup> pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 95,4 milhões de pessoas acessaram a internet em 2014, número que representa um aumento de 11,4% em relação a 2013. Na mesma pesquisa também evidenciou-se um aumento de 6,4 milhões de pessoas que possuem aparelhos de celular em relação a 2013. Esses dados, analisando-se em

---

<sup>3</sup> Esses aplicativos podem ser adquiridos de forma gratuita em suas respectivas plataformas de download. A Play Store para dispositivos Android e App Store para iOS.

<sup>4</sup> Do inglês “empurrar”.

<sup>5</sup> Os arquivos da internet em sua maioria se encontram localizados em endereços específicos na rede. Portanto, quando falamos em *push*, estamos dizendo que os usuários precisam acessar determinado local na web para fazer o download dos arquivos que desejam.

<sup>6</sup> Disponível em: << [http://www.mcti.gov.br/noticia/-/asset\\_publisher/epbV0pr6eIS0/content/numero-de-brasileiros-que-acessaram-a-internet-subiu-para-95-4-milhoes-em-2014](http://www.mcti.gov.br/noticia/-/asset_publisher/epbV0pr6eIS0/content/numero-de-brasileiros-que-acessaram-a-internet-subiu-para-95-4-milhoes-em-2014) >> Acesso em 30 de novembro de 2015.

uma conjuntura quantitativa, nos levam a perceber que houve um aumento bastante significativo do uso de tecnologias digitais.

Esses dados, ainda que nos mostrem um quantitativo geral do acesso a web no Brasil entre 2013 e 2014, nada nos falam diretamente sobre o podcast. Porém, é perceptível que com o aumento do acesso à internet no Brasil o consumo de mídias digitais também vem aumentando. Para apontamentos mais específicos sobre o podcast, utilizamos da Podpesquisa, pesquisa promovida pelo Radiofobia<sup>7</sup>, empresa de produção e edição de podcasts que nos mostram alguns dados bem interessantes sobre a podosfera<sup>8</sup>. A pesquisa se destina a identificar o perfil dos ouvintes de podcast no Brasil e a audiência dos podcasts nacionais e já contou com tres edições, sendo a primeira de em 2008, seguido do ano de 2009 e a ultima em 2014. Para apresentação do crescimento da mídia, levaremos em conta a analise apenas do ano de 2009 em comparação com a edição de 2014. São dois meses de pesquisa, aberta ao publico pelo proprio site da podpesquisa, e todos os podcasts são convidados a divulgarem durante seus programas e nos links de cada episodio.

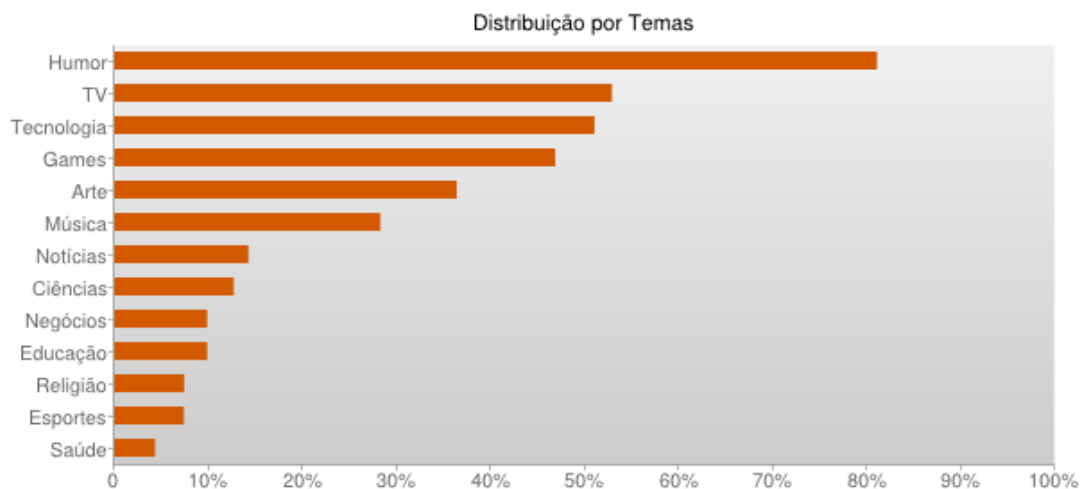
Segundo dados da pesquisa, em 2009 foram 2487 respostas válidas enquanto que em 2014 o número chegou a 16197. Esse número não representa somente o aumento de ouvintes, mas diz muito a respeito dos consumidores da mídia e sobre o mundo da podosfera. Alguns questionários são importantes para analisarmos o potencial da mídia e as suas aplicações nas mais diversas esferas. Comparando os dois graficos abaixo percebemos que a maioria dos ouvintes de podcast procuram ouvir programas sobre humor e que não houve uma mudança significativa dessa preferência entre os anos analisados. Porém, temas como Ciência e Educação cresceram exponencialmente, triplicando e dobrando, respectivamente, se comparados à podpesquisa de 2009.

---

<sup>7</sup> Em 2014 a podpesquisa contou com uma equipa mais diferenciada. Entre eles, Eduardo Sales Filho (Papo de Gordo e Metacast), Gabriel Toledano (Aerocast) e Ronaldo “Racum” Ferreira. Para uma consulta de todos os resultados da podpesquisa, indico o acesso ao site oficial: [www.podpesquisa.com.br](http://www.podpesquisa.com.br)

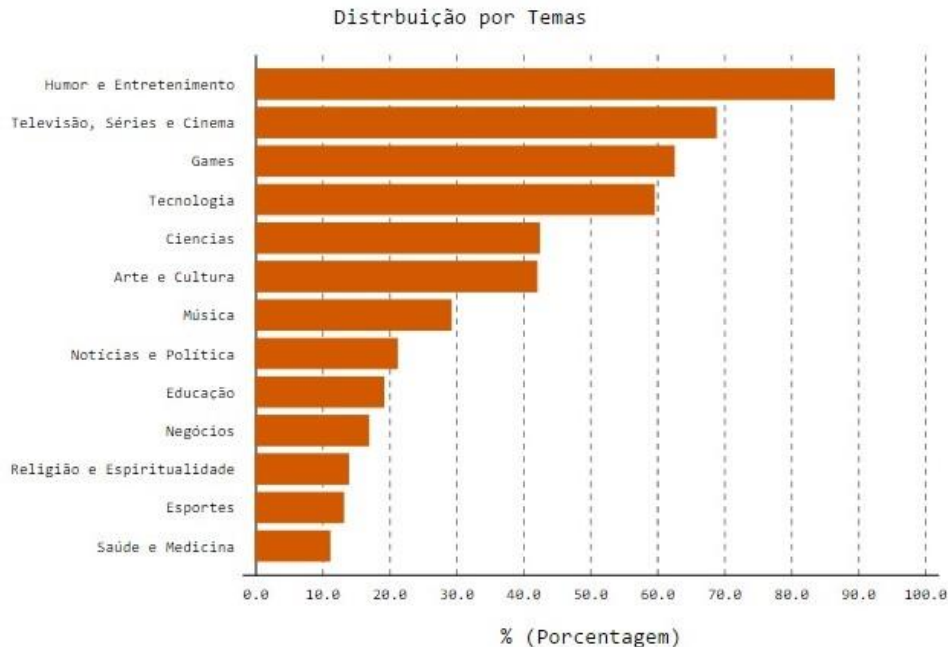
<sup>8</sup> Podosfera é um termo frequentemente utilizado por ouvintes e podcasters para se referir ao mundo do podcast.

Figura 1 - Você escuta Podcasts sobre quais Temas?



Fonte: Podpesquisa 2009<sup>9</sup>

Figura 2 – Que tipo(s) de Podcasts você escuta?



Fonte: Podpesquisa 2014<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Disponível em: << <http://www.podpesquisa.com.br/podpesquisa2009> >> Acesso em 01 de dezembro de 2015.

<sup>10</sup> Disponível em: << <http://www.podpesquisa.com.br/2014/resultado> >> Acesso em 01 de dezembro de 2015.

### *1. 1. 1 - A podosfera brasileira*

Um dos podcasts mais ouvidos do Brasil é o Nerdcast do site Jovem Nerd<sup>11</sup>. Com conteúdo voltado ao público geek<sup>12</sup>, o podcast além de tratar sobre temas como RPG, quadrinhos, filmes, series e outros assuntos da cultura pop, também discute fatos relacionados a vida dos participantes. Temas como histórias de carnavais, entrevistas, ciência, fatos do cotidiano e viagens são tratados de forma humorística e descompromissada.

Outros podcasts possuem essa mesma temática geek, como o Matando Robos Gigantes, também conhecido como MRG<sup>13</sup>, que discute temas da cultura pop mas também versam sobre a história dos três participantes, Affonso Solano, Roberto Duque Estrada e Didi Braguinha, o que marca o jeito descontraído e humorístico dos programas. O Rapaduracast<sup>14</sup>, com trejeitos e gírias nordestinas lideradas por Jurandir Filho, trata exclusivamente sobre Cinema e já se ramificou em outros dois podcast: o 99vidas<sup>15</sup> que discute games e nostalgia e o recente Canal 42<sup>16</sup> que fala exclusivamente sobre séries televisivas.

Por outro lado, temos podcasts relacionados a tecnologia, cultura midiática, jornalismo e sobre a própria podosfera. O grupo do site Brainstorm9<sup>17</sup> de Carlos Merigo possui diversos podcast em sua composição, tendo como principais expoentes o Braincast<sup>18</sup> que discute temas relacionados a comunicação digital, design e publicidade; o Anticast<sup>19</sup> que deseja problematizar temas sociais e políticos, e o Mamilos<sup>20</sup>, podcast composto apenas por mulheres que tratam de temas atuais a partir de um olhar jornalístico e feminista.

Léo Lopes em seu podcast, o Radiofobia, além de trazer diversos tutoriais sobre criação de podcasts, passando por temas como softwares, equipamentos de gravação e como disponibilizar a mídia na internet, também possui programas que trazem características de programas inspirados nas rádios AM. O Radiofobia também tem se preocupado em discutir a

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<[www.jovemnerd.com.br/categoria/nerdcast/](http://www.jovemnerd.com.br/categoria/nerdcast/)>> Acesso em 30 de novembro de 2015.

<sup>12</sup> Geek é um sinônimo para nerd e também é usado para caracterizar pessoas que se interessam e possuem afinidades com tecnologia, cinema, séries, quadrinhos, eletrônica, jogos eletrônicos ou de tabuleiro e etc.

<sup>13</sup> Disponível em: <<<http://jovemnerd.com.br/categoria/matando-robos-gigantes/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

<sup>14</sup> Disponível em: <<<http://cinemacomrapadura.com.br/rapaduracast-podcast/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

<sup>15</sup> Disponível em: <<<http://99vidas.com.br/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

<sup>16</sup> Disponível em: <<<http://canal42.tv/category/podcast/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

<sup>17</sup> Disponível em: <<<http://www.b9.com.br/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

<sup>18</sup> Disponível em: <<<http://www.b9.com.br/podcasts/braincast/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

<sup>19</sup> Disponível em: <<<http://www.b9.com.br/podcasts/anticast/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

<sup>20</sup> Disponível em: <<<http://www.b9.com.br/podcasts/mamilos/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

própria mídia do podcast e seu potencial, evidenciando-se críticas e sugestões para quem deseja conhecer mais sobre a podosfera. O Scicast<sup>21</sup> se distingue como um podcast relacionado à divulgação da ciência ao grande público, passando de temas das ciências exatas como física, química, mecânica até temas relacionado a ciências humanas, como história, geografia e política.

Com o objetivo de discutir problemas de natureza histórica a partir das demandas do presente o Sobre História<sup>22</sup> é um podcast fundado a partir das discussões sobre o lugar do historiador em meio as novas tecnologias de informação, sua inserção na sociedade como referência em assuntos de natureza histórica e na sua atuação como produtor de conhecimento histórico. O podcast tem apresentado temas relevantes para a sociedade, partindo do pressuposto de que pensar historicamente é um fenômeno inerente ao ser humano e não algo exclusivo da academia. O objetivo é discutir sobre história de forma acessível a todos os públicos interessados no tema de maneira sempre embasada e ancorada nos pressupostos teóricos da historiografia.

Não é nosso objeto levantar questionamentos e críticas a respeito do conteúdo de cada podcast citado. No entanto, no terceiro capítulo nos aprofundaremos em alguns podcast que tratam especificamente de conteúdo histórico, articulando análises mais aprofundadas das questões que abrangem as relações entre a história narrada no *ciberespaço* e a produzida nos espaços tradicionais de ensino, como é o caso da Escola e da Universidade.

Todos estes dados e podcasts apresentados nos ajudam a compreender a importância da mídia dentro do contexto da internet, a diversidade de temas e interesses, bem como a forma como a mídia tem se inserido no cotidiano daqueles que consomem conteúdo na internet. Não somente o podcast, mas diversas mídias têm se popularizado nos últimos anos, alcançando públicos cada vez mais variados. De fato, um grande público em idade escolar tem consumido mídias como youtube, redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter e Whatsapp) e blogs, o que coloca em questão o papel educacional dessas mídias.

Uma busca por pesquisas que falassem da mídia podcast e sua relação com o ensino de história se mostrou ineficaz. Efetuei uma busca no banco de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, no “Banco de Teses da Capes” e no sistema de busca de

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<<http://www.scicast.com.br/>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

<sup>22</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/sobrehistoriapodcast>>> Acesso em 26 de julho de 2016.

periodicos e artigos da Scielo e da interface “Google Acadêmico”, utilizando das tags “podcast” e “história” no índice de busca em todos esses sistemas. Verificamos que não existe nenhuma pesquisa relacionada a esse tema em nenhum repositório de artigos, teses e pesquisas até o ano de 2016. Porém, a partir de uma busca mais ampla sobre a relação entre podcast e educação, conseguimos levantar alguns estudos utilizando apenas a tag “podcast”.

Trabalhos como de MOURA (2006) e MOURA & CARVALHO (2006; 2010) evidenciam o potencial pedagógico do podcast dentro como fora da sala de aula e utilizam métodos empíricos ao aplicar a mídia no ensino de Francês em uma escola portuguesa. CARVALHO (2009) aborda usos e contextos da utilização do podcast no ensino básico, sugerindo meios de criação e rentabilização da mídia online. Trabalhos como os de OLIVEIRA (2011) compreendem o podcast como uma mídia diretamente relacionada aos Radioblogs, o que disassocia algumas características essenciais sobre o contexto do podcast na web. No entanto, a pesquisa mais completa sobre podcasts e educação no Brasil é a Tese do professor Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2013), na qual se pretende discutir o podcast na podosfera brasileira – analisando-se quantitativamente 500 horas de podcast –, os usos pedagógicos da mídia e de estabelecer uma discussão bibliográfica, algo ainda pouco realizado na produção acadêmica sobre a mídia.

Percebemos que as pesquisas sobre podcast encontradas são insuficientes diante do quadro crescente da mídia nos últimos anos, principalmente daqueles que se destinam aos usos da tecnologia na educação. Poucos pesquisadores e professores tem produzido trabalhos que discutem o podcast a partir de práticas de ensino, criando metodologias ou reflexões produzidas no contexto da sala de aula a partir de enfrentamentos empíricos. Livros recentes tem produzido reflexões importantes sobre a mídia (LOPES, 2015; LUIS, 2014), porém, sem se preocupar com questões disciplinares específicas, tornando a discussão sobre a tecnologia distante da realidade teórica e das especificidades que poderiam ser exploradas por professores e alunos na produção do conhecimento.

A proposta desta pesquisa se torna relevante na medida em que dialoga com a produção já existente sobre podcast e educação, mas na perspectiva de se produzir um material didático. Nesse sentido, a oficina de podcast cumpre os objetivos do Mestrado Profissional em que esta pesquisa se insere, que é de produzir reflexões e materiais didáticos que sejam relevantes no Ensino de História. Notamos que o *podcast* pode ser um importante instrumento de diálogo e construção do pensamento histórico, seja pela interatividade da troca de informações, o estudo



e preparo para a gravação do programa, a possibilidade de compartilhamento do arquivo e principalmente pela valorização do aluno enquanto protagonista e autor do conhecimento. Os *podcasts* e sua relação com a internet abrem uma infinidade de possibilidades pedagógicas e, por meio desta pesquisa, desejamos apresentar algumas delas. Daremos, portanto, maior ênfase a este aspecto no capítulo 3 desta dissertação.

## **1.2 - Comunidades virtuais no ciberespaço**

O fenômeno da globalização, impulsionado pelo modelo capitalista, tornou possível diversas transformações tecnológicas, criando em pouco tempo um conjunto de sistemas de informação e comunicação cada vez mais acessíveis aos mais diversos grupos sociais. A popularização do rádio entre as décadas de 1930 e 1940, o surgimento e expansão da televisão a partir da década de 1960 foram marcos importantes para o desenvolvimento de um mundo cada vez mais interligado e comunicativo. Porém, em meio ao surgimento desses veículos uma outra revolução tecnológica iria redefinir todo o processo de transmissão e produção da informação: a informática.

Com o surgimento das mídias de massa a partir do século XVI, primeiramente com o surgimento da imprensa e, a partir do século XX com a emergência do rádio e da televisão, surgiram novas demandas de consumo de conteúdo. Assim, um outro aspecto das mídias é que, segundo SHIRKY (p. 25, 2011), elas também precisam de outros dois outros tipos de relação: as pessoas gostam de consumir, mas também gostam de produzir e compartilhar. É nesse sentido que as mídias tradicionais tornam-se veículos de comunicação de via única, deixando prevalecer um consumo que por vezes não é o objeto de escolha de quem consome, mas o único conteúdo disponível para consumo.

Estabelecido o Ciberespaço (LEMOS; LEVY, 2007) os sistemas infocomunicacionais sofreram diversas mudanças. Observamos aqui uma mudança radical na retroalimentação de conteúdos de informação, trazendo o conflito entre dois sistemas de comunicação: massivo e o pós-massivo. Segundo Pierre Levy e André Lemos (2007) a estrutura massiva é formada pela indústria cultural clássica na qual a informação é controlada para as massas. No entanto, não quer dizer que esses receptores não se manifestem criticamente em relação aos conteúdos produzidos pelos sistemas massivos, mas essa definição recai no argumento de que as mídias

utilizadas para distribuição de informação – a televisão, os jornais e o próprio rádio – não possuem uma interface, nem mesmo um espaço que permita ao consumidor argumentar, criticar, compartilhar ou mesmo produzir.

Por outro lado, as mídias pós-massivas, como é o caso das mídias distribuídas e produzidas para internet, permitem uma emissão livre, além de uma “personalização, o debate não mediado e a conversação livre” (LEMOS; LEVY, 2007, p. 26). Além disso, a emergência dos processos comunicativos pós-massivos também possibilitou novas formas de produção e circulação da opinião pública a partir de diversas narrativas midiáticas sem, no entanto, depender dos espaços gerados pelas mídias tradicionais. Esse processo circulatório a partir de suportes pós-massivos de comunicação de discursos e opiniões públicas na internet é o que LEMOS e LÉVY (2007) irão chamar de *Ciberdemocracia*.

“As funções pós-massivas, que caracterizam de forma hegemônica o ciberespaço e vão se expandir no futuro por sua característica eminentemente conversacional (bidirecional, interativa e aberta, planetária), implicam debates e conversas ou não mediadas, ou mediadas pelos agentes da conversação e assim não são mais controladas por centros editores de informações” (LEMOS; LÉVY, 2007, p. 70)

Nesse sentido, entendendo o presente da internet como já em processo de comunicação aberta, interativa e planetária, a internet amplifica ao mesmo tempo que cria espaços de socialização da informação. CASTELLS (2006) chama esse movimento interacionista da comunicação na internet de *Mass Self Communication* (intercomunicação digital) como forma de comunicação massificada, mas experienciada e produzida na individualidade. Para o sociólogo espanhol, esse movimento está presente não apenas nos computadores, mas também nos celulares, hoje potencializado pelos smartphones, aplicativos, gadgets e das redes de internet móvel. É nesse sentido que os veículos pós-massivos estabelecem a presença de vozes que, sem a popularização de acesso à internet, não poderiam ter acesso a veículos de comunicação massivos. Portanto, trata-se de fenômeno que “os movimentos sociais e os indivíduos em rebelião crítica comecem a agir sobre a grande mídia, a controlar as informações, a desmenti-las e até mesmo a produzi-las” (CASTELLS, 2006). Ambos os autores, mesmo que apresentem abordagem diferentes, percebem uma transformação a nível global das mídias pós-massivas. São mudanças profundas nas práticas sociais e comunicacionais que tornaram os meios de comunicação abertos as intervenções, as disputas e aos entraves que qualquer indivíduo ou movimento social que se utilizem das tecnologias de informação e comunicação possam articular.

Não é nosso objetivo tecer uma discussão aprofundada sobre as mídias massivas e pós-massivas; antes queremos discutir a emergência de um novo lugar de produção das mídias, afinal, falar das tecnologias de informação e comunicação – as TICs – no âmbito de um mundo cada vez mais cibernético, é dialogar com os novos meios de comunicação pós-massivos que surgem a cada momento na internet. O podcast, nosso objeto de estudo, é uma dessas mídias pós-massivas que surgem na assim chamada web 2.0. Trata-se, portanto, de um espaço que não ocupa a mesma lógica de transmissão comunicativa que as mídias tradicionais – o rádio e a TV por ondas eletromagnéticas e os jornais com a impressão física em papel –, mas sim de uma esfera comunicativa baseada em redes, sistema que permite aos usuários o acesso em qualquer lugar do mundo através de um computador conectado.

Pierre Levy (1999) em sua obra intitulada *Cibercultura*, narra o surgimento desse espaço consequente da interconexão de computadores, que abriga um oceano de informações em uma estrutura digital, bem como os seres que navegam e alimentam esse universo (1999, p. 17). Para o autor, este espaço denominado de *Ciberespaço* é fomentado pelo processo de virtualização que, oposto ao universo material, mas ao mesmo tempo real, também desterritorializa o objeto, dando a este o espaço físico do computador, ainda que seja feito de *bytes*.

O *Ciberespaço* também é lugar de copresença dos símbolos produzidos pela cultura humana e da interconexão de ideias a partir de uma dinâmica dialógica. Não existe o monopólio das mídias em relação aos meios de produção e distribuição de informação. A internet potencializa a realidade do debate, das relações interpessoais e do consumo, da produção e da distribuição da informação sem depender de grandes volumes financeiros ou da concessão de órgãos ou instituições (LEMOS; LEVY, 2007). Para Levy, essa nova relação entre tecnologia e comunicação social colocam três fundamentos que orientam o ciberespaço: a Interconexão, a criação de Comunidades Virtuais e chamada Inteligência Coletiva (LEVY, 1999, p. 127), fenômeno intensamente analisado pelo autor em suas pesquisas.

Demonstraremos essas três características do Ciberespaço articulando com o podcast, algumas mídias sociais e outras mídias comunicativas no espaço da web, a fim de problematizar o nosso objeto e inseri-lo neste contexto. A primeira característica, a *interconexão*, coloca em evidência a relação de comunicação com o outro através da web. Para LEVY (1999) a interconexão é o imperativo do ciberespaço, na medida em que conexão é sempre preferível ao isolamento. Levy aponta que a interconexão “mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa” (p. 126).

Como já discutimos, outros veículos de comunicação massivos não permitem que os usuários se manifestem ou se conectem às suas plataformas de comunicação, tornando o processo comunicativo de via única – de cima para baixo. O surgimento do ciberespaço, no entanto, transforma essas relações a partir do estabelecimento de uma rede global, sustentado por computadores que são meios de acesso a essa rede (LEVY, 1999, p. 92).

As comunidades virtuais surgem na medida em que a interconexão se estabelece como medida essencial do ciberespaço independente das proximidades geográficas. É a possibilidade, por vezes ilimitada, de criação de espaços ciber que se constituem como “lugar” de diálogo e expressão de novas formas de opinião pública (LEVY, 1999, p. 130). O filósofo aponta em 1999 a possibilidade das trocas de e-mails e a criação das antigas salas de bate papo como expoente dessas comunidades. Hoje, no entanto, novas mídias se apresentam como potenciais comunicativos, a exemplo das redes sociais como Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, Whatsapp e das tecnologias VoIP<sup>23</sup> como o Skype.

Por outro lado, as tecnologias de informação e comunicação favorecem novos tipos de aprendizado pelo simples fato de se constituírem como tecnologias em rede. A *inteligência coletiva*, segundo LÉVY (1999), se baseia na relação de um conhecimento aberto e mutável, em que a individualização dá lugar a formas coletivas de produção de informação. A Web 2.0, potencializa essa relação pelo aparecimento de interfaces e dispositivos que permitem cada vez mais a construção colaborativa do conhecimento. Exemplo mais famoso é o caso do Wikipédia, enciclopédia livre e colaborativa na web, que qualquer pessoa pode se conectar e ajudar a construir os verbetes.

O podcast só se diferencia do rádio na medida em que se encontra na internet e pode ser acessado a partir de um sistema de *interconexão* chamado de *feed*. Não somente o podcast, toda e qualquer mídia produzida pela internet como YouTube, Blogs, Vimeo, entre outros, exemplificam essa dinâmica interacionista da web<sup>24</sup>. As *Comunidades Virtuais* intensificam esse processo, criando relações interpessoais e formulando opiniões diversas. Muitos podcasts no Brasil surgiram a partir da troca de informações entre usuários e dos relacionamentos que se

---

<sup>23</sup> VoIP (Voice over Internet Protocol) são tecnologias que permite aos usuários realizarem chamadas telefônicas pela internet.

<sup>24</sup> É necessário apresentar a distinção entre *Web* e *Internet* no intuito de não atribuímos o mesmo sentido aos dois conceitos. Temos a estrutura da Internet já estabilizada na década de 1980, caracterizada pela interconexão entre computadores via os endereços de servidores. A Web é mais recente, a partir da década de 1990 em que há uma interconexão de documentos a partir do endereçamento das páginas via URL (<http://>).

produzem nesses lugares, firmando-se como mídia que possibilita o desenvolvimento da inteligência coletiva, principalmente pela interface do debate e pela produção de conteúdo, por vezes, constituída coletivamente. Assim, percebendo todo esse processo de interatividade e comunicação na web, LEVY nos chama a atenção para o conceito de *Cibercultura* (LEVY, 1999, p. 92). De fato, no fim da década de 1990, quando a internet ainda não tinha se popularizado, o autor já percebia que a perspectiva de comunicação por meio digital iria tornar o ciberespaço, lugar de comunicação aberta e digital, o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade no século XXI (p. 93).

JENKINS (2006) percebe uma mudança mais radical na *Cibercultura* na medida em que o desenvolvimento das mídias alcançou uma multiplicidade de plataformas. Para o autor, essa multiplicidade não condicionou o desaparecimento das mídias antigas, mas sim de um deslocamento dos processos de interação do consumidor e produtor midiático. Esse cruzamento será denominado por ele de *Cultura da Convergência*.

“Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginavam estar falando” (JENKINS, 2006, p. 29)

No terceiro capítulo do livro “Cultura da Convergência” (2006), Jenkins analisa o filme *Matrix* (1999) e suas continuações “*Matrix Reload*” (2003) e “*Matrix Revolutions*” (2003). Para o autor, estes filmes narram um novo processo de interação das mídias, caracterizada por um fenômeno de convergência chamado de “narrativa transmídia”, conceito criado por Jenkins para definir uma história contada por diferentes mídias que, estruturalmente, se relacionam. Nesse sentido o filme *Matrix* criou um sistema de narrativas que se relacionavam entre si a partir de diferentes mídias como o cinema (a trilogia de filmes), animações (*Animatrix*, 2003) e dos games (*Enter the Matrix*, 2003).

O exemplo de *Matrix* é utilizado pelo autor para mostrar como o mercado de entretenimento sofreu mudanças radicais nas formas de distribuição, controle criativo e de produção de narrativas. É importante notar que, o encontro e compartilhamento entre diferentes mídias para se contar uma história não é algo relativamente novo. Já na década de 1970, ano

em que Guerra nas Estrelas<sup>25</sup> é lançado, já existia um *background*<sup>26</sup> desse mesmo universo pela parceria fechada entre George Lucas, diretor do filme, e a Marvel, empresa de quadrinhos famosa por personagens como Homem-Aranha, Hulk e X-Men. Antes do lançamento do filme, Lucas e Charles Lippincott, primeiro responsável pela publicidade e licenciamento de Star Wars, conseguiram um contrato com a Marvel para a publicação de HQs e pôsteres que antecederiam as histórias contadas pelo filme original. A intenção era realizar um marketing do filme através da mídia impressa de quadrinhos e divulgar também durante a Comic Con de San Diego<sup>27</sup>, tradicional evento de Cultura Pop dos EUA. O resultado foi que, na estreia do filme no Natal de 1977 já existia um grande número de consumidores de quadrinhos que esperavam o lançamento do filme. A estratégia de marketing nos quadrinhos ajudou o filme a se tornar uma das obras mais icônicas e populares do cinema.

Esses exemplos de convergência das mídias nos ajudam a perceber a maneira como consumimos conteúdos nas mídias vem mudando. O telefone celular que antes era apenas uma forma de comunicação via transmissão por ondas de rádio, hoje é um repositório de milhares de aplicativos de comunicação que podem ser acessados através da conexão na web. Aplicativos de redes sociais se convergem a partir de links diretos onde os usuários podem, por exemplo, publicar fotos, vídeos e textos em diferentes mídias através de apenas um aparelho: o celular. Não apenas no sentido de se comunicar, mas também de produzir conteúdo de cunho educativo e/ou político. Acessar um vídeo no YouTube e depois compartilhá-lo no Facebook é algo que necessita apenas de um toque na tela do celular ou um clique no computador. As mídias tradicionais, como os jornais, já possuem suas publicações disponíveis em tempo real em seus respectivos sites e em seus perfis nas redes sociais. Inclusive, é possível acessar esses mesmos conteúdos através de aplicativos disponíveis para os mais diversos sistemas operacionais mobile.

Nesse sentido, utilizamos o conceito de *Convergência* de Jenkins para discutir as interações entre o ensino de história, a Escola e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

---

<sup>25</sup> Na época do lançamento o filme se chamava apenas “Guerra nas Estrelas”, recebendo posteriormente o subtítulo de “Uma nova esperança” e como episódio IV dentro da cronologia que deseja ser contada pelo diretor e criador George Lucas. Apenas na década de 1990 que o nome original em inglês “Star Wars” se tornou o nome oficial para tudo que se relacionava a esse universo em todas as partes do mundo.

<sup>26</sup> Os detalhes dessa história pode ser conferida no post do Facebook. Disponível em: <<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=655251781267230&set=a.340569879402090.1073741826.100003472411630&type=1&permPage=1>>> Acesso em 17 de agosto de 2016.

<sup>27</sup> Não era comum a divulgação de filmes em eventos de cultura pop como a Comic Con. Era utilizada as mídias tradicionais, como a rádio, TV e jornais para divulgação de lançamentos nos cinemas.

Queremos discutir sobre como a sala de aula se torna um espaço de convergência entre as diferentes mídias existentes hoje; um lugar de encontro entre os meios tradicionais de ensino e as tecnologias de comunicação mediadas pela internet.

### 1.3 – A sala de aula como espaço de convergência

O surgimento da *cibercultura* alterou os sentidos da produção tecnológica, antes quase que baseadas no modo industrial e energético, como também as diversas relações sociais nos mais diversos meios comunicativos. É nesse sentido que entendemos a Escola como instituição que foi impactada diretamente pelos avanços dos suportes de comunicação no ciberespaço e como “ambiente que é cada vez mais dominado pela proliferação das mídias digitais e das demandas e dos imperativos da cultura de consumo” (BUCKINGHAM, p. 55, 2010). Assim, para discutir este novo desafios no âmbito escolar, precisamos entender que questões são essas que se apresentam para a escola e para a nova geração de alunos. Como as tecnologias tem impactado a Escola? Quais fenômenos da cibercultura problematizam as relações de ensino/aprendizagem em nosso ambiente escolar?

Discutir sobre a internet, suas tecnologias e o ensino é intrigante e por vezes gera polêmicas. Em muitas realidades as escolas ainda permanecem alheias às tecnologias mediadas pela internet. Ainda é um problema da administração escolar lidar com alunos cada vez mais inseridos na cultura digital através dos Smartphones, Tablets e outros Gadgets, tecnologias que são cada vez mais tomados como de uso proibido dentro do ambiente escolar. Casos como do Estado de Pernambuco<sup>28</sup> que proibiu o uso de celulares na Escola – leis já adotadas em Estado como Rio de Janeiro e São Paulo –, evidenciam o despreparo da Escola e do Estado em pensar em alternativas educacionais que utilizem-se do digital. Porém, frente a este despreparo e a incorporação das TICs na educação básica, observamos um embate complexo. Com o surgimento de tecnologias móveis cada vez mais acessíveis às diferentes realidades econômicas dos alunos, observamos uma intensificação da discussão a respeito das TICs no ensino básico.

É necessário, portanto, pensar nos conflitos entre o ensino na educação básica e os usos das TICs, relacionando não somente o atraso da escola neste assunto, mas também nas mudanças geracionais e o rápido desenvolvimento das tecnologias e sua popularização nos meios sociais. SIBILIA (2012) observa que a Escola ganha contornos de uma tecnologia,

---

<sup>28</sup> Disponível em: << <http://noticias.terra.com.br/educacao/celular-em-sala-de-aula-proibir-ou-usar-como-ferramenta.605bd3f1c2323556dae7c08d601e13dfr8yfRCRD.html> >> Acesso em 30 de novembro de 2015.

atribuindo sentido de dispositivo, uma ferramenta utilizada para se produzir algo. Nesse sentido, é fácil verificar que, como qualquer dispositivo datado, em algum momento a aparelhagem se tornará incompatível com o seu lugar e tempo. A parafernália escolar — o quadro, o giz, os livros — são colocados diante da explosão das tecnologias móveis de informação e comunicação, como os notebooks, smartphones e tablets com acesso à internet. Desse choque originam-se diversas tentativas de fundir os dois universos: os meio de comunicação mediados pela internet e a Escola. No entanto, para a autora a “escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos” (SIBILA, p. 181, 2012) o que torna extremamente necessário um investimento de capital na informatização das escola sem, no entanto, limitar aos “usos didáticos” ou ao “barateamento e disseminação do ensino” proporcionado por essas tecnologias. Deve-se, portanto, levar em consideração as características subjetivas e particulares de cada tecnologia nos seus usos educacionais.

Em visita ao Brasil<sup>29</sup> o sociólogo Zygmunt Bauman criticou a geração nascida com a internet<sup>30</sup>, destacando uma crise de atenção na qual os jovens se tornam vítimas da modernidade líquida, não conseguindo construir o conhecimento por não se manterem focados em meio ao grande potencial informacional disponibilizado pela internet. Para o sociólogo, a grande vantagem da internet é que hoje não precisamos mais passar horas a procura de “pedaços de informação” na biblioteca. Com o Google, basta digitar que as informações aparecerão lá. Contudo, o problema não é a busca, mas sim a compreensão dessas milhares de respostas que aparecem nos sistemas de busca. Como definir o que, de fato, é relevante? Em que se sentido se deve constituir escolhas a partir da variedade de informações disponíveis? Como transformar essas informações – fragmentos de fontes e opiniões – em algo realmente construtivo? A pergunta mais intrigante seria: Onde está a peneira digital?

A afirmação de PRENSKY (2001) de que “os universitários passam mais tempo jogando vídeo game do que lendo” (p. 01) é um ponto importante quando se questiona a dispersão dessa geração ao lidar com o grande fluxo de informações disponíveis na web. Acreditamos que a Escola precise lidar com este jovem cada vez mais tecnológico, não restringindo o uso das tecnologias digitais, mas sim utilizando-a como meio de aprendizado. Não se trata de dizer que a Escola é a única via de aprendizado, nem que ela seja a única a criar

---

<sup>29</sup> O sociólogo polonês esteve presente no evento Educação 360, realizado pelos jornais O Globo e Extra entre os dias 11 e 12 de setembro de 2015.

<sup>30</sup> Artigo disponível em: <<<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ha-uma-crise-de-atencao-17476629>>> Acesso em 26 de novembro de 2015.



filtros para escolhas de informações na internet, mas sim de estabelecer que a Escola é um lugar por excelência de constituição de saberes; lugar em que se promove constantemente a análise crítica dos fatos e que insere os adolescentes no mundo científico.

A Escola como instituição já estava fundamentada quando as tecnologias digitais começaram a se tornar populares, e o distanciamento dela para com a realidade cada vez mais tecnológica em que os discentes se encontram torna-se cada vez mais preocupante. Marc Prensky (2001) critica o distanciamento tecnológico entre os chamados “nativos digitais”, termo referente aos alunos nascidos em um ambiente com “grande volume de interação com a tecnologia” (p. 01), e os “imigrantes digitais” que se constituem por aqueles que se adaptaram as novas tecnologias, mas não compreendem as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem das novas gerações.

Prensky questiona a maneira como se educa na era digital e que os “imigrantes digitais” – grupo que se encontra grande parte dos professores – devem mudar seus métodos de ensino, apostando na invenção de novas metodologias para os “nativos digitais” (2001, p. 06). VEEN & VRAKKING (2009) também percebem uma mudança geracional, principalmente daqueles nascidos na Era Digital, de pessoas que nasceram em um mundo em que o acesso à informação e à comunicação estão disponíveis a quase todas as pessoas. O “Homo Zappiens” é uma “nova espécie”, atuante em uma cultura cibernética global com base na multimídia e que busca cada vez mais a resolução de problemas de forma colaborativa. A conectividade e a interconexão, como já discutidos anteriormente, se apresentam como estruturas centrais dessa geração. Porém, discordamos de VEEN & VRAKKING (2009, p. 36) e de PRENSKY (2001, p. 02) quando afirmam que essa nova geração sabe lidar com o fluxo constante de informações, desenvolvendo habilidades para separar informações verdadeiras e falsas, e de tornarem-se menos vulneráveis ao doutrinação ou a mensagens enganadoras. Este preparo para lidar com o constante fluxo de informações e as escolhas que se apresentam só pode ser construído, em nossa perspectiva, através da Escola e da interação dos alunos com as articulações proposta por professores. A Escola é, portanto, espaço de construção dos saberes e a internet pode se tornar um meio articulador para esta construção. A internet é meio e não um fim.

É indiscutível que esta geração consiga interagir de forma múltipla e as próprias tecnologias tem favorecido esse processo. Utilizar do smartphone para observar a *timeline* do *Facebook*, receber mensagens do *Whatsapp*, enquanto se escuta música no *Spotify*, é algo comum para a geração da cibercultura, mas a influência tecnológica vai além dos recursos

funcionais e das habilidades operacionais. Dar controle a uma ampla variedade de fluxos informacionais e comunicativos não é a resolução dos problemas educacionais e nem se constitui como processo de aprendizagem. Antes, o problema não são os recursos ou mesmo sua utilização. Existe uma certa incompatibilidade de estrutura de sala de aula em relação à internet. Paula Sibila (2012) observa que a disposição das cadeiras na sala de aula, o status do professor como “aquele que professa”, o quadro negro – mesmo digital e multimídia – no controle do docente são incompatíveis com os princípios de uma educação voltadas as tecnologias de informação e comunicação.

“Não é à toa que tudo isso se revela potencialmente conflitante: afinal, trata-se de uma tentativa de produzir a hibridação de dois regimes tão diferentes – inclusive contraditórios, ou até incompatíveis – como são o dispositivo pedagógico disciplinar e a conexão em redes informáticas. Ainda é cedo demais para saber qual será o resultado dessa alquimia” (SIBILIA, 2012, p. 190)

Essa contradição levantada pela autora leva em consideração que a Escola ainda é uma instituição que permanece “consideravelmente isolada” do modo de vida midiático digital. A analogia das “paredes” utilizada por ela questiona o caráter de opressão e confinamento da escola, simbolizadas pela sua estrutura tradicional – os professores, o regulamento, ou mesmo os muros da escola. Nesse sentido, este aprisionamento se dará a partir das conexões sem fio produzidos pelo próprio modo de vida na redes. A contradição do analógico (a escola) e o digital (redes de informática) encontra plena vitória da segunda quando se criam possibilidades de conexão que burlam as paredes físicas. Não existem mais conexões limitadas a Escola; essas conexões extrapolam as paredes físicas e encontram sentidos muito mais amplos (*interconexão*) nos espaços virtuais.

Aqui encontramos um dos sentidos teóricos da nossa análise sobre as TICs no ensino de história: a *Convergência*. Já discutido anteriormente sobre a convergência das mídias tradicionais e as novas através da cibercultura, tomamos a discussão de Jenkins (2009) como base para a afirmação de que a Escola hoje é um espaço de convergência dos repositórios tradicionais de informação – entendidos como articulados aos espaços físicos da Escola: o livro, o quadro, o professor – e dos repositórios virtuais. Sendo assim, o espaço escolar hoje transcende os meios tradicionais de conteúdo, seja pela conexão direta dos alunos e professores na web, ou mesmo pela interpelação das demandas sociais que atingem diretamente as questões curriculares.

Notícias e imagens sobre preconceito racial, por exemplo, são compartilhadas nas redes sociais todos os dias. Se esses compartilhamentos possuem uma definição crítica ou que tenham

a sua fonte verificada é um fator a ser questionado e problematizado. Porém, é indiscutível que as comunidades virtuais criem condições de acesso rápido a informação que, para além dos meios digitais, acabam se articulando aos espaços tradicionais de informação, como é o caso da escola. Nesse sentido, com a quantidade de acesso a informação disponíveis pelos alunos, problemas que antes poderiam não ser vistos no cotidiano, tornam-se constantes durante o acesso à web.

Os alunos conectados à internet também podem articular informações de forma instantânea, questionando ou problematizando conteúdos curriculares ou mesmo a fala produzida pelo professor. Afirmamos que o livro didático, o conteúdo produzido e disponibilizado pelo professor não são mais os únicos meios de acesso a informação curricular. O conceito de *Convergência* encontra, portanto, seu lugar em nossa análise sobre os usos das TICs pois, assim como JENKINS (2006), defendemos que a *Convergência* não é apenas um fenômeno midiático de mercado que une diferentes funções dentro de um mesmo sistema – podemos citar um smartphones com seus inúmeros aplicativos –, mas como uma medida que leva os nossos alunos a procurar “novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (JENKINS, 2009, p. 30)

Diferentes mídias e narrativas encontram no espaço escolar possibilidades de interação que, sem o acesso à internet e a facilidade de acesso a essas mídias por diferentes interfaces tecnológicas, não seriam tão potencializadas. É notório que a escola sempre dialogou com a mídia. Porém, com o advento da web e a sua popularidade esta interação encontrou níveis mais dinâmicos, rápidos e acessíveis.

Por outro lado, a convergência entre as diferentes mídias não se dá apenas por meios tecnológicos. Ela, de fato, ocorre a partir das interações sociais que fazemos individualmente e socialmente. JENKINS (2006) percebe que, o consumo das mídias só gera relações de convergência quando construímos o conhecimento coletivamente (p. 30). Para isso, é necessário que haja diálogo, discussão e posicionamentos do que construímos a partir dos fragmentos das informações encontradas nas diferentes mídias. Só existe *Convergência* se o encontro dessas mídias criam interações coletivas. É o que LÉVY (1999) chamou de Inteligência Coletiva.

Uma questão importante da cultura da *Convergência* que levamos em consideração é que ela não relaciona apenas conteúdos produzidos fora do espaço escolar para as discussões

em aula. Essa relação não é da web para escola, mas também recíproca. A questão central do ensino mediados pela TICs é que os alunos possuem voz ativa e também são produtores de conteúdo. A escola se torna espaço de produção de conteúdo educacional para a própria web. Um exemplo é o caso da paródia “Karl Marx é baile de favela”<sup>31</sup>, produzida pelos estudantes do Colégio Estadual Profª Maria Gai Grendel que viralizou na internet, gerando ataques diretos de blogs e sites da direita que questionaram a Escola e a professora de sociologia. O fato gerou grande revolta por parte dos adeptos da Escola sem partido<sup>32</sup>. É interessante observarmos que este fato demonstra a quebra de paradigmas da relação entre Escola e as mídias digitais, dando acesso público de conteúdos produzidos na Escola por alunos e professores. Em menos de 24 horas o vídeo adquiriu mais de 360 mil visualizações. A Escola encontra seu lugar público no acesso ao conhecimento.

Não temos como objetivo de analisar como a Escola se torna um lugar de *Convergência* das mídias. Esse fenômeno é amplo, diverso e necessitaria de um estudo muito mais aprofundado. Portanto, nossa escolha recai especificamente sobre o Ensino de História, pois entendemos que existe uma especificidade sobre o ensino dessa disciplina que relaciona as TICs e seus usos no processo de ensino/aprendizagem de formas muito particulares. Entendemos que as disputas por narrativas, memórias e concepções historiográficas tornam a utilização das TICs no Ensino de História na Educação Básica um desafio não apenas no nível curricular, mas também do ponto de vista didático. Assim, a partir do próximo capítulo discutiremos as particularidades do Ensino de história e os usos das TICs. Abordaremos mais intimamente o podcast e as especificidades das narrativas históricas produzidas para essa mídia na podosfera, articulando diretamente ao objetivo deste trabalho que é criar uma oficina de podcast para professores de História na Educação Básica.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<<https://www.facebook.com/SocialistaMorena/videos/1123076414419527/>>>. Acesso em 22 de agosto de 2016.

<sup>32</sup> Para aprofundamento sobre o assunto, deixamos aqui o canal do YouTube “liberdadeparaeducar”. Neste canal existe uma diversidade de vídeos que analisam de forma minuciosa o movimento “Escola sem partido”. Fernando Penna, professor da UFF, problematiza o tema e apresenta pontos importantes para entendermos esse projeto. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/channel/UCDAvGfvmr3VpNCdJKhZ8JNw>>> Acesso em 27 de julho de 2016.

## 2. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TICS

### 2.1 – O Ensino de história como lugar de disputa

A história do Ensino da História tem sido objeto de estudo de diversos autores, principalmente a partir da década de 1980 no Brasil. A percepção do caráter ideológico das disciplinas em um determinado momento histórico, acrescentado pela forma com que o poder institucional – aqui entendido como a Escola e suas relações de poder com o Estado – manipula e manifestam diferentes objetivos políticos, fazem com que a História das disciplinas possa levantar questões e problemas importantes para a compreensão das sociedades.

O objetivo da primeira parte deste capítulo é abordar, de forma contextualizada e cronológica, questões relacionadas ao Ensino de História na Educação Básica. Não pretendemos aprofundar em cada contexto histórico, mas apresentar, de forma sucinta, uma breve trajetória do ensino de História no Brasil, seus problemas e transformações. Discutiremos os principais elementos dessa disciplina, ou seja, seus objetivos, métodos e conteúdo, dando destaque ao ensino de história na França após a Revolução Francesa, no ensino desta disciplina no Imperial Colégio de Pedro II no Brasil a partir de sua fundação em 1838 e dos problemas enfrentados durante o período da ditadura militar (1964 – 1985). O Ensino de História é visto por nós como construção, permeada por disputas no campo curricular e epistemológico que precisa ser contextualizado para que o nosso lugar de fala, isto é, a nossa *práxis* enquanto professores de história possa ser problematizada. Como pesquisa voltada ao campo do Ensino de História, em um mestrado profissional que pretendesse refletir sobre a atividade docente, observamos ser necessário tomar o próprio ensino da história como objeto introdutório deste capítulo.

Em última instância daremos destaque a alguns livros didáticos e outras tecnologias produzidos entre o século XIX e início do século XX utilizadas comumente na Educação Básica. Não serão apresentados todos os compêndios utilizados, por exemplo, no Colégio de Pedro II desde sua criação, mas discutiremos, de forma sucinta, algumas das principais obras e autores, traçando a produção de narrativas históricas que nos ajudam a compor um paralelo das matérias – tecnologias que chamamos de analógicas – que eram utilizados e as transformações ocorridas no processo de construção da disciplina. Esse diálogo nos ajuda a compor e

compreender as diversas tecnologias que compõem as salas de aula hoje e como estas encontram seu lugar na ação docente. Não pretendemos, no entanto, hierarquizar as tecnologias, sejam analógicas ou digitais. Nosso objetivo aqui é entender como as tecnologias foram utilizadas no ensino de história ao longo do processo de constituição da disciplina, entendendo seus contextos, métodos utilizados e as disputas em torno do que se ensinar. Essas reflexões nos ajudam a compor a importância e o lugar que as tecnologias possuem no Ensino de História.

### 2.1.1 A História como disciplina escolar

Nos estudos que se seguem sobre a semântica do conceito de História, vemos que existe uma diferença entre o que chamamos de história vivida e a operação intelectual que a torna inteligível. No Alemão existe uma clara distinção entre essas duas formas, a primeira “Historie”, que significava o relato e a narrativa do acontecimento, foi aos poucos sendo substituída pela palavra *Geschichte*<sup>33</sup>, expressão que antes se referia muito mais ao acontecimento do que ao relato. Assim, a expressão *Geschichte* começou a se fortalecer, enquanto o termo “Historie” foi excluído do uso geral.

No século XIX começou um forte debate acerca da defesa da História como ciência e não apenas como uma vertente da literatura. O termo alemão *Geschichte* propunha-se a ser um campo de conhecimento que não se limitaria apenas ao relato literário dos acontecimentos, mas a de ser uma ciência que pudesse analisar de forma crítica essa mesma forma de narrar o passado. O termo alemão *Geschichte* passa então a expressar a História como operação intelectual e produção do conhecimento científico acerca da narrativa sobre o passado. Na França, diferente do caso alemão, por mais que a palavra *Histoire* tenha sofrido diversas mudanças em seus aspectos epistemológicos, ainda é a mesma para se referir à história vivida e a história ciência. É no final do século XVIII e início do século XIX que a História começa a ganhar um lugar destaque na França, principalmente a partir da Terceira República, na qual a História se torna uma disciplina a ser ensinada, juntamente com a Geografia, na escola francesa. Esse destaque ao ensino de História se deu pelo papel cívico desempenhado por esta disciplina, pois “o discurso da democracia republicana é constantemente alimentado por lembranças históricas” (BORNE, 1998, p. 133).

---

<sup>33</sup> Sobre uma distinção mais profunda sobre os conceitos de “Historie” e “Geschichte” ver: KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição a Semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro, contraponto: Ed. PUC-RIO, 2006. Especialmente o capítulo 2 em que o autor aborda a construção histórica dos dois conceitos e sua relação com a História *Magistra Vitae*.

Nas palavras de Bruter:

“O ensino da história encontrava-se em uma posição absolutamente especial como objeto historiográfico: por ser considerado instrumento essencial de formação patriótica e cívica na pedagogia dessa época, só podia voltar-se ao seu passado celebrando sua própria instauração, rejeitando nas trevas do atraso mental as instituições de ensino que não lhe atribuíram o lugar de destaque que devia, segundo ele, ser o seu” (BRUTER, 2006, p. 02)

A História passa a ter, portanto, método, objeto e utilidade social específica. A disciplina passa a ser objeto de formação do cidadão francês ao invés de se reduzir à comentários da literatura greco-romana e às análises de guerras, dando a partir de então um sentido de progresso histórico alcançado através de um processo evolutivo das sociedades, o status daquela sociedade republicana formada pelos ideais da Revolução Francesa. Outra especificidade que vai diferenciar o Ensino de História e a formação da própria disciplina em comparação com o Antigo Regime, é que neste último não existia uma concepção administrativa da disciplina, ou seja, não existia de forma regulamentar nas escolas através de um programa, de exames e horários (BRUTER, 2006).

O período republicano pode ser destacado como um período de mudanças profundas na educação francesa. Se comparado com ensino durante o Antigo Regime veremos características muito distintas, principalmente no que se refere aos objetivos do ensino. Desde o período renascentista a história constituía parte do ensino humanista, principalmente em questões de moral e para aplicação do ensino de latim e grego. Não existia, de fato, uma disciplina regulamentarizada e a História sempre esteve presente, ainda que inserida nas disciplinas que formavam o estudante para a vida ativa nas cidades, como a retórica, a poética e o latim. Assim, a História tomava as lições de “mestra da vida” e seu objetivo era demonstrar que os exemplos históricos contribuía para a formação do homem político. Essas características permaneceram até o início do século XIX, a partir da contratação de cada vez mais professores especializados em História, retirando a disciplina do controle intelectual de professores de literatura e letras.

Em 1830 foi criada a *agrégation* de História que permitiu firmar um núcleo de historiadores a serem contratados, tornando o Ensino de História cada vez mais distinto das disciplinas humanísticas, ainda que utilizasse dos textos clássicos para compor seus quadros de ensino. Segundo Prost:

“Ora, era capital que a história fosse ensinada no ensino médio por especialistas; com efeito, ao ser ministrado por professores de letras, ela não passava de uma disciplina auxiliar para o estudos clássicos gregos e latinos – daí, o lugar considerável ocupado pela história da antiguidade – ou, então, para um ensino acessório e subalterno, garantido graças a compêndios, Elementos de cronologia, Resumos, que expunham, superficialmente, a história universal ou a história da França.” (PROST, 1996, p. 19)

Vale destacar que o ensino de História teve real destaque nos *liceus*<sup>34</sup> e colégios do século XIX, tornando-se obrigatório durante o início deste século, o que não ocorreu da mesma forma nas universidades até o final do século. Quais fatores levaram a esta questão? De que maneira a história alcançaria uma real importância para a sociedade francesa daquele período? PROST (1996) responde a estas indagações ao afirmar a importância de historiadores como Guizot, Michelet, Quinet ou mesmo Tocqueville, nos debates políticos daquele tempo. Suas obras, por mais que recebessem críticas e comparações com a erudição alemã, apresentavam-se como inovadores, seja no sentido narrativo das obras literárias, mas principalmente por seu caráter social e político, por apresentarem a história do povo francês – da civilização (Guizot) ou da França (Michelet) – por uma perspectiva de evolução social.

### 2.1.2 A disciplinarização da História no Brasil

No Brasil, a História como disciplina é recente, remontando à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Antes dessa data, não se encontram nenhuma informação sobre a existência dessa disciplina nas assim chamadas aulas régias, em que se resumia todo o sistema educacional no Brasil entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas efetuadas a partir de 1827. A constituição da História como matéria institucionalmente fundamentada para o ensino, ocorreu no interior de movimentos de disputa entre o poder religioso e o avanço do poder laico, adotando-se o discurso cada vez mais forte de laicização da história universal, o que se concluirá em 1870 com a exclusão de temas bíblicos do currículo. Assim, sob a influência do pensamento liberal francês e no fortalecimento do movimento regencial, após a independência em 1822, estruturou-se no Rio de Janeiro, capital do Império brasileiro, o Colégio Pedro II, tendo em sua inauguração o ensino de história dentro da grade curricular a partir da 6ª série.

A influência francesa veio a partir dos próprios idealizadores do colégio como Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro e secretário do Estado da Justiça do Império, além de muitos intelectuais, como médicos, poetas, engenheiros, romancistas e bacharéis que se tornaram professores do ensino secundário. O Brasil se encontrava em um momento de consolidação da monarquia, preocupando-se com a construção de um sentimento de nação e de uma identidade nacional pela educação e pela cultura. Portanto, coerente com o modelo proposto, a base do

---

<sup>34</sup> Na França *Liceus* eram estabelecimentos de ensino onde eram ministradas aulas para os três últimos anos do secundário. Ao se concluir os estudos poderia ser conferido três tipos de diploma: o bacharelato, o brevê de estudos profissionais (BEP) e o certificado de aptidão profissional (CAP).



ensino se fundamentou nas traduções de compêndios franceses, sendo para o ensino de História Universal o compêndio de Derozoir; para História Antiga o de Caiz; para História Romana o de Derozoir e Dumont. Além disso, como destaca Bittencourt (2011), outro importante fator na formação do ensino de história durante o período monárquico foi à criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB):

“O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) encarregou-se de fornecer as bases de uma história nacional dividida em uma periodização definida pela ação política de monarcas, a descoberta do Brasil pela monarquia portuguesa correspondia ao nascimento de uma nação branca, europeia e cristã constituída no período da colonização; a independência do Brasil possível pela criação de um Estado monárquico responsável pela integridade territorial e pelo surgimento de uma “grande nação”, de um Império.” (BITTENCOURT, 2011, p. 35-36)

Uma das características da disciplina História no período Monárquico é que sua finalidade sempre foi a de se construir uma identidade nacional, atrelado a constituição de um sentimento nacionalista e de um povo (BITTENCOURT, 2011). Da mesma forma a criação do IHGB no Rio de Janeiro em 1838 também contribuiu para estes fins, através do modelo da formação de uma identidade nacional homogênea e de inserir uma tradição de progresso para então se diferenciar de seus vizinhos latino americanos. Assim, o Colégio Pedro II representou um espaço de cunho estratégico onde ocorreu o processo de disciplinarização da História, fortalecida de forma privilegiada pelo Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro, onde a História foi escrita e pensada. Os intelectuais encarregados de escrever a História do Brasil irão pertencer as duas instituições em articulação muito estreita entre a História acadêmica e a História Escolar.

A História foi um importante fator na consolidação das políticas imperiais de formação de identidade nacional. Essa disposição, fortemente influenciada pelas ideias francesas, além de serem importantes ferramentas na formação da elite brasileira, também implicará no início do processo de abertura da escola pública no Brasil, efetivado principalmente a partir do fim do Império e estruturação da República no país. As diversas transformações sofridas pela disciplina História ao longo dos anos, principalmente na vida escolar, através da produção de materiais para usos didáticos nos permite dar importante destaque ao Colégio Pedro II, bem como sua relação estreita com o IHGB, como espaço fundamental para a constituição da disciplina História no currículo escolar.

### 2.1.3 Livros e materiais didáticos de história: entre o analógico e o digital

Não é possível desvincular o Ensino de História sem a produção de materiais didáticos que se articulam a este mesmo ensino. Os Livros Didáticos são, de fato, objetos culturais complexos. A produção desses livros remete a relação de saberes de referência, autores e editoras que se relacionam a tramas mercadológicas, leitores finais, compradores e projetos escolares (MIRANDA & LUCA, 2004). Na história escolar brasileira, as obras didáticas sempre foram importantes para a compreensão dos projetos educacionais no país. BITTENCOURT (2004) ao discutir a relação entre autores e editores de obras didática de História entre 1810 e 1910, percebe que desde a sua origem que o livro didático apresenta ambiguidades no que se refere ao seu público. De fato, os livros, segundo a autora, sempre foram objeto de consumo dos alunos, mas possuíam um caráter de poder ideológico. Quem escrevia o material didático adquiria o status de “sábio”, no sentido de que o conteúdo do livro serviria como base e parâmetro para qualquer atividade em sala de aula. O livro assumia o lugar de saber de referência, na medida em que não existiam universidades ou cursos para formação específica de professores de história.

Destacamos alguns autores para discutir a relação de seu ofício com a produção de materiais didáticos no período do Brasil Império. Bernardo Pereira de Vasconcelos, verdadeiro criador do Colégio de Pedro II preocupava-se que não havia compêndios para os alunos, inclusive o de História pátria, sejam eles redigidos por autores brasileiros ou de compêndios estrangeiros (MATTOS, 2009). Essa ausência de obras de autores brasileiros que sintetizassem a história nacional foi apenas amenizada a partir da intenção de autoafirmação do Estado-Nação após o início do Segundo Reinado. É a partir da criação do IHGB que diversas questões sobre a formulação de uma história nacional começaram a ser realizadas. Portanto, o IHGB foi o lugar “onde começavam a ser forjados muitos dos elementos simbólicos que possibilitariam a consolidação da ordem monárquica” (MATTOS, 2009, p. 33).

Citamos que um dos importantes autores de livros didáticos para o ensino de História durante o Brasil Império foi Joaquim de Manuel de Macedo. Autor de *A Moreninha* – obra que imortalizou seu nome – Macedo além de professor da cadeira de História do Brasil do Colégio de Pedro II, também era sócio efetivo do Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro. O principal título, *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II* (1861/1863), apresenta em sua característica a legitimação da ordem imperial, mas também

assinala a construção de uma identidade, a de ser brasileiro. Selma Rinaldi de Mattos destaca esses fatores em seus estudos sobre as obras de Macedo:

“Obras de perfil conservador, elas fixariam para as sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpriria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também sobretudo de pôr em destaque o lugar do império do Brasil no conjunto das nações civilizadas e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade.” (MATTOS, 2009, p. 31-32)

Macedo, contudo, não foi o primeiro brasileiro a redigir um manual<sup>35</sup> de História do Brasil, nem a sua obra foi a única a ser produzida e publicada no Império brasileiro. O que o distinguia dos demais autores e professores? Segundo Rinaldi, foi ele quem consolidou de modo mais significativo a relação entre o ensino de uma “história verdadeira” e a promoção de um conhecimento através do “ensino público”. Lições de História do Brasil “seria a expressão da unidade entre a palavra oral e a palavra escrita” (MATTOS, 2009, p. 37).

Notamos que o livro enquanto objeto cultural assumia o lugar de referência no processo de ensino/aprendizagem, principalmente de História. Observamos que a relação de poder entre o Estado, autores e alunos<sup>36</sup> são questões importantes para entendermos o Ensino de História enquanto lugar de disputas. Assim, destacamos que, historicamente, os livros didáticos<sup>37</sup> sempre tiveram um papel muito importante nas disputas de que história se ensinar. Esse panorama histórico nos ajuda a levantar alguns questionamentos sobre como os livros didáticos se tornaram em objetos fundamentais na construção do Ensino de História no Brasil.

A importância dada ao livro vai ao longo do século XX tomando proporções cada vez maiores. Em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como objetivo indicar, avaliar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas brasileiras<sup>38</sup>. No edital de 1997 profissionais de cada área foram convocados para fazer parte da avaliação dos livros didáticos que seriam distribuídos. Neste sentido, começou-se um processo de escolha muito mais seletivo dos livros, agora feita por profissionais de cada área.

---

<sup>35</sup> Os manuais eram os materiais didáticos adotados para o ensino no Colégio de Pedro Segundo.

<sup>36</sup> Já destacamos que existem relações de poder muito mais profundas e que envolvem muitos mais campos além dos já citados. No entanto, levantamos apenas alguns destes por nos serem adequados a discussão realizada neste trabalho. Fizemos algumas escolhas para que o texto não ficasse restrito a estas discussões, mas que pudesse se estender até o ponto que queremos, isto é, os livros digitais, OEDs e os impasses entre o digital e o analógico na relação de produção de materiais didáticos.

<sup>37</sup> Entre as várias disputas ocorridas no processo de construção do Ensino de História no Brasil, destacamos a criação do Instituto Nacional do Livro Didático em 1929. Vale destacar que foi a partir da criação deste instituto que as primeiras políticas de legislação, produção e controle dos livros didáticos começaram a ser efetivadas.

<sup>38</sup> O PNLD é o maior programa de distribuição gratuita de material educativo do mundo.

“A partir do PNLD é possível depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa. Os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História, ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas.” (MIRANDA & LUCA, 2004, p. 134)

Em meio a este processo, com o crescimento cada vez mais elevado do acesso às tecnologias digitais, o PNLD começou a discutir a incorporação de livros digitais e OEDs como pressuposto avaliativo dos editais. Portanto, os livros didáticos de História não fugiram da discussão a respeito do livro digital. Desde 2011 que o PNLD leva em consideração a disponibilidade da produção dos livros em formato digital *MecDaisy*<sup>39</sup>, formato que permite aos usuários o acesso ao livro em áudio. É uma tecnologia destinada principalmente a alunos cegos e levada em consideração na avaliação dos livros didáticos. Também temos a primeira inserção dos chamados Objetos Educacionais Digitais (OEDs) no Edital de 2012 que devem ser articulados ao livro didático digital. Na avaliação dos livros de História, segundo o Guia do PNLD 2012:

“A avaliação do conjunto das coleções indica como padrão geral a presença de sites para complementar a abordagem de determinado conteúdo, os quais, contudo, via de regra, não vêm acompanhados de comentários acerca do seu conteúdo, nem de orientações que auxiliem o professor a planejar o seu uso em sala de aula. Na apresentação da proposta didático-pedagógica e das considerações sobre ensino-aprendizagem, um número muito reduzido de coleções oferece reflexões específicas acerca dos objetivos e do trabalho a ser realizado com os recursos disponíveis na internet, tal como poderá ser observado na leitura das resenhas. (BRASIL, 2012, p. 25)

No Guia do PNLD para os livros de História em 2013 um dos pontos também destacados é a utilização de sites pelas obras, destacando críticas principalmente a sites que estavam dispostos nos livros, mas que não possuíam abordagem pedagógica para que os professores e alunos se baseassem. Segundo os avaliadores “permanece como um incômodo constante a predominância de um afastamento entre o conteúdo, as abordagens possíveis e os sites indicados” (BRASIL, 2013, p. 24). Por dois anos seguidos (2012 e 2013) observa-se críticas fundamentais em como os depositórios digitais de informação não tem sido fundamentado e problematizado para orientação dos professores que estarão utilizando dos livros didáticos.

Essa discussão avança nos anos seguintes, agora sob a ótica do chamado livro digital. As principais exigências contidas nos editais do PNLD 2016 sobre os aspectos contidos nos livros digitais são<sup>40</sup>:

---

<sup>39</sup> Para maior aprofundamento sobre esta tecnologia deixo disponibilizado o link de seu manual em formato PDF. Disponível em: << <http://www.unisa.br/aunisa/MecDaisy.pdf>>> Acesso em 08 de setembro de 2016.

<sup>40</sup> Nos editais aqui discutidos existem dois tipos de livros didáticos dispostos. Temos o do tipo 1

“3.2.1. Na composição de Tipo 1, o editor deverá apresentar obras multimídias compostas de Livro do Aluno em PDF, Manual do Professor digital, Livro do Aluno e Manual do Professor impressos.

3.2.2. O Manual do Professor digital deverá apresentar o conteúdo do Manual do Professor impresso correspondente, integrado a objetos educacionais digitais, clicáveis na própria página, para uso individual do professor e coletivamente com os alunos.

3.2.2. O Manual do Professor digital deverá apresentar o conteúdo do Manual do Professor impresso correspondente, integrado a objetos educacionais digitais, clicáveis na própria página, para uso individual do professor e coletivamente com os alunos.” (BRASIL, 2016, p. 05)

Nota-se, porém, que no Guia do PNLD para livros de História a avaliação em relação a sites, notada nos Guias de 2012 e 2013, não se encontram mais. Ainda que as obras continuem citando sites como possibilidades de acesso a mais informações, percebe-se que os sites deixaram de ser, no documento, como algo a ser avaliado e discutido. Essa análise pode ser evidente na medida em que nos Guia subsequentes a incorporação de OED’s<sup>41</sup> estejam presentes na maioria das resenhas das coleções de livros. Citamos o exemplo do Guia do PNLD 2017 para História que possui ao todo 20 citações a OED’s presente nas coleções disponíveis para escolha dos professores<sup>42</sup>.

Nota-se que temos visto um forte desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação “sem termos desenvolvido as competências necessárias para navegar criticamente e efetivamente avaliar e criar informações utilizando as tecnologias hoje disponíveis” (LUCCHESI, 2014, p. 49). Os historiadores ainda estão a margem no relacionamento entre o seu ofício e as tecnologias digitais. São problemas em vários sentidos, passando pela própria formação desses profissionais, a falta de investimento em infraestrutura escolar, na valorização econômica dos profissionais da educação, até problemas de cunho epistemológico da própria ciência histórica com relação as TICs. Daremos continuidade a esta discussão a partir de agora.

#### 2.1.4. *Que desafios para o Ensino de História na Era Digital?*

A Escola dos Annales e seus seguidores da Nova História já na segunda metade do século XX levantam novos estudos sobre as fontes históricas. Na obra composta em três volumes dirigidas por Pierre Nora e Jacques Le Goff em 1974<sup>43</sup>, os historiadores procuraram fazer um diagnóstico a respeito da escrita da história no tempo presente. Essas análises se deram a partir de três eixos identificados por eles: os novos problemas, as novas abordagens e os novos

---

<sup>41</sup> Objeto Educacionais Digitais

<sup>42</sup> Citamos o Projeto Mosaico (Editora Scipione), Projeto Araribá (Editora Moderna), História para nosso Tempo (Editora Positivo), História nos dias de hoje (Editora Leya) entre outros. São projetos que apresentam o item “Manual do Professor Multimídia”

<sup>43</sup> NORA, Pierre; LE GOFF, Jacques. (Orgs.). História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988, 3 vols.

objetos. Assim, as fontes não são apenas objeto para a produção historiográfica de origem acadêmica. Elas também são usuais no ensino básico, afinal, as fontes são o materiais que os historiadores se apropriam e, através de abordagens, técnicas e métodos específicos produzem seus discursos históricos (PINSK, 2005).

Com o desenvolvimento cada vez maior das tecnologias digitais temos a emergência de problemas em relação às fontes históricas. O que preservar? Como preservar as fontes tradicionais, isto é, as fontes documentais físicas de forma a serem acessíveis de forma pública? A digitalização tem sido uma das principais funções de museus, bibliotecas e arquivos. BRESCIANO (2008) aponta que a digitalização é benéfica, principalmente pela facilitação e disponibilidade acesso a qualquer pessoa que possua dispositivos digitais. Porém, a intensa digitalização de documentos por todo mundo pode-se apresentar como problemáticas na medida em que documentos digitais também carecem de problemas específicos em sua conservação, afinal, ainda que sejam arquivos digitais, estes necessitam de servidores e centros físicos de armazenamento. Para exemplificar, os arquivos digitalizados por estes centros normalmente se encontram em HDs, repositórios comuns para preservação de arquivos digitais de forma física e que se encontram em computadores conectados na rede. Todo e qualquer arquivo, ainda que tecnologias como a *Cloud*<sup>44</sup> tem-se desenvolvido, ainda precisam de servidores físicos para armazenamento desses arquivos.

Talvez o principal problema não seja a digitalização. Observamos que os documentos digitalizados, isto é, documentos físicos tornados digitais, se apresentam como algo acessível, principalmente no que tange as pesquisas e a sua utilização no ensino. O caminho que fizemos até aqui foi para discutir, principalmente, as fontes produzidas e distribuídas para o próprio meio digital. Como os historiadores têm trabalhado as fontes nascidas e produzidas com a própria internet? Como lidar com uma série de discursos produzidos através das mídias digitais? Talvez mais. Como os especialistas em história tem lidado com narrativas históricas produzidas para o ciberespaço por grupos e pessoas que não são seus pares? Muitas mídias têm se utilizado de temas, personagens e conceitos do campo da história para produzir sua visão de mundo. Os livros, os filmes e as novelas, por exemplo, já foram objeto de estudo por parte dos historiadores

---

<sup>44</sup> Também conhecido como *Cloud Computing*, a Nuvem é um conceito de tecnologia de armazenamento de dados por meio da internet que conecta o usuário aos arquivos que desejam armazenar na rede. Normalmente são utilizados para arquivamento pessoal e hospedagem de sites. São computadores exclusivos desses servidores que processam o acesso aos documentos, o que permite aos usuários acessá-los de forma rápida sem que para isso disponibilizem a Memória RAM de seus aparelhos. Os arquivos podem ser acessados via aplicativo de qualquer mídia através da internet.

no final do século XX. Porém, o digital tem sido um desafio, na medida em que novas mídias tem surgido a cada dia. Games, Blogs, Redes Sociais, Aplicativos, Podcasts são apenas alguns exemplos. Se o fazer história já encontra desafios, como discutir o seu ensino?

## 2.2 - História ensinada e o saber escolar

O que é uma disciplina escolar? Quais as relações entre disciplina escolar e disciplina acadêmica? O uso do termo “disciplina” era até o fim do século XIX um termo designado à vigilância de estabelecimentos e a repressão à boa conduta por parte dos alunos nas instituições em que se encontravam. Contudo, o termo “disciplina” não era usado para se referir ao “conteúdo do ensino”, como no sentido usado contemporaneamente. Segundo Chervel (1990, p. 178) outros termos como “faculdade” era utilizado para se referir a composição dos alunos em um curso, sendo os equivalentes mais comuns às noções de disciplina, seus “objetos”, “partes”, “ramos” e “matérias de ensino”.

As disciplinas escolares devem ser entendidas em um processo dinâmico de produção, pois a constituição das disciplinas é resultado de uma série de disputas sobre os conhecimentos que devem fazer parte do currículo escolar. Essas relações de poder, como destaca Goodson (2007), um dos autores da teoria crítica do currículo, está diretamente conectada aos interesses dos grupos sociais:

“As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar” (GOODSON, 2007, p. 244)

Após a Primeira Guerra Mundial o termo “disciplina” irá perder a força que o caracterizava, tornando-se uma expressão que classifica as matérias de ensino. Contudo, o termo ainda hoje não deixa de conservar sua identidade *sui generis* independente, de certo modo, da realidade cultural exterior à escola, sua organização e suas características próprias da vida escolar (CHERVEL, 1990). Sendo assim, as disciplinas escolares compõem um sistema educacional que se transforma constantemente, mas mantém algumas especificidades no processo de construção do saber. Neste processo se constitui o conhecimento escolar e uma das características que norteiam os estudos acerca da História das disciplinas escolares, mais especificamente da disciplina História, “é a identificação de qual conhecimento histórico a escola produz” (BITTENCOURT, 2011, p. 34).

Para alguns pesquisadores as disciplinas são reproduções do conhecimento acadêmico, ensinado em centros universitários e originadas de pesquisas com rigor metodológico científico. Essa abordagem pressupõe que as disciplinas escolares são consideradas um conhecimento secundário, ou seja, são simplificações de um conhecimento superior – o acadêmico – que passam por um processo de facilitação para a Educação Básica. Essa linha é restritiva e não leva em consideração os aspectos culturais próprios da cultura escolar, pois se baseia na ideia de que o Saber Escolar é dependente exclusivamente do conhecimento erudito. Esta concepção disciplinar, além de atribuir status de “facilitadora” às disciplinas escolares, também produz uma hierarquização do conhecimento, atribuindo à escola um papel inferior no processo de produção do conhecimento.

Portanto, ao dialogarmos com MONTEIRO (2003) observamos que para a melhor compreensão da produção do Saber Escolar, isto é, o desenvolvimento do conhecimento produzido no/para a disciplina História na Educação Básica, precisamos compreender que existem outros saberes que circulam o contexto sócio cultural de produção do *Saber Escolar* (p. 11). O saber acadêmico, como saber de referência, é um deles e se encontra como via privilegiada de referência, pois a ação docente tem como fundamento a sua formação profissional nas universidades.

Entendemos o Ensino de história também como lugar de fronteira (MONTEIRO & PENNA, 2011), pois o ensino de história, em nossa perspectiva, implica em negociações com o campo do currículo, tendo a discussão sobre a construção dos *Saberes*, assim como da Didática – relacionada ao campo investigativo das formas utilizadas para viabilizar a aprendizagem e, também, a constituição da consciência histórica (RÜSEN, 2010a). Dialogamos na perspectiva do Ensino de História como ação híbrida dos dois campos do conhecimento que, ao se relacionarem, nos ajudam a pensar o ensino de história de forma significativa. Neste sentido que fazemos nossa discussão pautados em teóricos da área da educação, assim como teóricos do campo da história para compor nossas reflexões.

CHEVALLARD (1991) trabalha com o conceito de “Transposição didática” ao se referir ao processo de “passagem” do saber acadêmico para o saber ensinado, processo este que causa transformações e seleções no saber acadêmico de origem e o torna apto para ser ensinado no ensino básico. No entanto, não se trata de um processo que o professor opere sozinho. Quando o docente intervém neste processo a transposição didática já está acontecendo, pois ela é operada na noosfera e é realizada em uma articulação de seleção e estruturação feita



socialmente por professores, técnicos e militantes. É interessante discutir que a transposição didática começa fora da sala de aula, enquanto movimento de disputa por qual saber acadêmico será ensinado. Defendemos a ideia de que existem saberes, para além do campo acadêmico e escolar que também compõem as disputas do que se deve ensinar.

Partindo dessas questões, pensar no ensino de história a partir da inserção das novas tecnologias no currículo escolar nos permite também dialogar com o conceito de *Geschichtsdidaktik* amplamente divulgado por autores alemães como Klaus Bergmann e Jörn Rüsen, teóricos do campo da história. Para esses autores, este conceito não trata de um meio facilitador do aprendizado histórico nem um meio exclusivo de formação histórica a partir da escola; antes, a didática da história deve se preocupar com os mais diversos meios que produzem e tratam sobre esse campo, o que inclui o ciberespaço. Como teóricos da história, os autores que adotamos pretendem lançar uma discussão a respeito da especificidade de uma didática da história que corresponda a análises *stricto sensu* da historiografia no campo do ensino.

A *Geschichtsdidaktik*, para além de uma perspectiva escolar, deve estar inserida dentro do campo da História, respondendo aos diferentes modos com que se constrói a consciência histórica dos indivíduos. O conceito de consciência histórica nos é importante na medida que evoca um sentido de Didática da História que dialoga com a história vivenciada pelos indivíduos. Cada um a partir de seu ponto de vista, sua cultura e visão de mundo consegue relacionar de alguma forma o seu passado ao presente, mesmo que não se utilize ferramentas acadêmicas. Trata-se de uma organização temporal no mundo que se dá na própria experiência de vida do indivíduo. Assim, a consciência histórica, segundo RUSEN (1993), não está restrita a grupos privilegiados; antes, ela compõe o pensamento humano, é inerente ao estar no mundo, pois é composta por referenciais do grupo em que está inserido, o que lhe atribui sentidos a interpretação do mundo a sua volta. A didática da história é, por sua vez, a disciplina que investiga a consciência histórica, especificamente o “aprendizado histórico”, uma das dimensões da consciência histórica que ocorre quando a história for apontada como fator de “orientação cultural na vida prática humana” que relacionam as três dimensões temporais, isto é, os “desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro” (RUSEN, 2010a, p. 43).

Bergmann (1990) define a Didática da História como uma disciplina investigativa que trata de perceber a maneira como a consciência histórica é formada nos indivíduos a partir das representações da história realizada pelos meios de comunicação, por exemplo.

“A Didática da História é a disciplina que investiga sistematicamente todas as formas da mediação intencional e da representação e/ou exposição de História, sobretudo do ensino de História. Com isso, com base nas soluções encontradas até agora para as suas tarefas, a didática se ocupa sobretudo com a fundamentação da disciplina da História no ensino, no contexto histórico e social, e com a educação e formação intencionais nela contidas. Trata também, por outro lado, da exposição/representação da História feita pelos mass-media e meios de comunicação de massa, como, p. ex., filme, televisão, vídeo, rádio e imprensa” (BERGMANN, 1990, p. 31)

É nessa perspectiva de análise midiática que desejamos fazer nossa discussão sobre os usos das novas tecnologias de informação, especificamente o podcast, pois além dos saberes históricos produzidos no contexto escolar, outros meios têm se apropriado e construído narrativas históricas a partir de diferentes processos de socialização e atendendo a diferentes interesses sociais. A didática da história deve corresponder cada vez mais aos imediatismos produzidos pelas novas mídias ao tomá-las como seu objeto de estudo. A escola, por ser lugar por excelência de formação do conhecimento histórico, está a todo momento recebendo influências externas, principalmente pelo forte contato dos alunos com os novos meios de comunicação. O aluno tem tomado acesso a diferentes narrativas, produzidas por historiadores ou não, o que tem levado a muitos questionamentos por parte dos profissionais em educação em como desenvolver uma didática que correspondesse as demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e interativa. A partir destas preocupações, definido o nosso lugar teórico, iremos discutir de que maneira as TICs – principalmente o nosso objeto de pesquisa: o podcast – podem contribuir para a formação histórica escolar.

### **2.3 – Web Currículo de história**

Diversas discussões se levantam sobre a prescrição do que deveria ser ensinado no currículo. Em uma perspectiva fenomenológica os argumentos são a favor de um currículo a partir das experiências dos sujeitos, para além do conhecimento socialmente prescrito e que englobam questões relacionadas ao mundo vivido pelos alunos (MACEDO; LOPES, 2002, p. 32.). Temos defendido que o currículo não é algo naturalizado, ou seja, que “o sempre não é o

sempre foi”<sup>45</sup>. O currículo escolar é uma construção histórica, um campo de construção simbólica e cultural, permeada por sentidos, contradições, escolhas, conflitos e contradições. Trata-se de um campo específico de produção de narrativas híbridas (MONTEIRO; GABRIEL, 2007, p. 04) que se articulam a projetos de construção de identidade que, por sua vez, perpassam por práticas que articulam ideias de construção de pertencimento.

GABRIEL & COSTA (2011) problematizam essa questão ao discutir o currículo de história pela perspectiva de múltiplas identidades. Nesse sentido, na construção do conhecimento curricular existem tensões entre diversas demandas identitárias do tempo presente e que problematizam a ideia de construção de uma identidade nacional – tradicionalmente atrelada a formação da disciplina História no século XIX. Por outro lado, vivemos o tempo “pós” e, portanto, hoje discutimos um currículo<sup>46</sup> que possa se abrir a outras narrativas que não sejam apenas de quem está no poder e que não deposite em si o caráter de verdades, mas que abra espaço para diferentes leituras do mundo, para pluralidade de narrativas, que não engessam identidades, mas que as “reconhecem como processos, como sendo intrinsecamente relacionais, dinâmicas e construídas nas relações de poder, no jogo político” (MONTEIRO & GABRIEL, 2007, p. 05).

Reflexões sobre a cultura produzida na escola no processo de interação entre alunos e professores no espaço escolar são questões importantes, não só apenas para a compreensão do currículo escolar, mas também no direcionamento das experiências múltiplas de construção do conhecimento. A noção de currículo formal, portanto, torna-se insuficiente para responder as demandas educacionais. É preciso repensar o currículo, superando-se a noção de que currículo é algo apenas formal e escrito, imposto por leis e propostas pedagógicas, mas algo também construído no vivido, a partir de questões problematizadas no cotidiano da vida escolar, por vezes único e socialmente localizado. Na perspectiva freireana (1981), é necessário que o currículo proponha situações que levem os alunos a questionarem sobre o “porquê” e “para quê”. É nesse sentido, de um currículo construído nas interações entre os sujeitos, multicultural e vinculado a realidade social da escola que a ideia de um web currículo deve ser pensado.

---

<sup>45</sup> Discussão realizada no Sobre História Podcast “SH 09 – Baseado em que?”. Este ponto foi abordado por volta dos 28 minutos. Disponível em: <<<http://www.sobrehistoria.blog.br/podcast/sh-09-baseado-em-que/>>> Acesso em 10 de julho de 2016.

<sup>46</sup> Entendemos também o currículo como lugar em que os saberes são afirmados, negados e excluídos. Existem, pois, os currículos formais, em ação e os ocultos.

Na assim chamada era digital, em um mundo cada vez mais globalizado, conectado, imerso na cibercultura e tendo a Escola como lugar de convergência das mídias não se pode pensar em um currículo que não englobe as TICs. Em entrevista para o site Gestão Escolar<sup>47</sup>, a professora Maria Elizabeth de Almeida (2010) argumenta que as Tecnologias de Informação e Comunicação não são um enfeite e que o professor precisa compreender em quais situações ela efetivamente ajuda no aprendizado dos alunos. Justificando a necessidade da utilização de novas tecnologias no espaço escolar, a autora desenvolve a ideia de *web currículo* como meio de integrar as TICs ao cotidiano escolar. Assim, web currículo “é o currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediados pela internet” (2010) em que se apropria das tecnologias em prol da interação e do trabalho colaborativo. A tecnologia não deve ser usada eventualmente, mas sim de forma integrada com as atividades realizadas em sala de aula. Portanto:

“A integração das TDIC a esse currículo planejado e concretizado na prática se faz na inter-relação dinâmica entre as TDIC e o currículo, provocando transformações mútuas, anunciando o potencial do desenvolvimento de um web currículo. Esse movimento impulsiona a produção de significados e a (re)construção de narrativas curriculares e singulares com o uso de linguagens e mídias digitais que fazem parte da cultura da geração de jovens, adolescentes e crianças que hoje estão nas salas de aula da maioria das escolas brasileiras.” (ALMEIDA, 2014, p. 338)

Nessa articulação de mutua interferência que Almeida (2011) discute a criação de um novo verbete: web currículo. Ele não desfaz as discussões em torno do currículo que discutimos no início do texto; antes, ela se insere, torna as TICs parte do conjunto elaborativo do currículo dando subsídios na *praxis* do ensino de história. As TICs são, portanto, meios de produção de linguagens que são potencializadas pelas mídias digitais. São espaços de produção de significados, discursos. É a sala de aula que se faz em consonância com as diversas mídias disponíveis. Também é dinâmica que faz o currículo agir na cibercultura e dialogar com o que se produz na web.

COSTA (2015) entende o web currículo de História como uma alternativa possível ao necessário processo de desnaturalização da concepção de História e de rompimento à lógica da memorização e da linearidade” (p. 43). A pesquisadora discute que a inclusão das TICs no currículo pode ajudar os alunos a desenvolverem percepções históricas que não são pautadas nos sentidos de linearidade e progresso, pois as tecnologias permitem possibilidades de se

---

<sup>47</sup> Disponível em: <<<http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml>>> Acesso em 25 de outubro de 2016.

“contar História” de diversas maneiras. Esta análise corrobora com o objetivo de nosso trabalho, pois inserimos o podcast como possibilidade de mídia no ensino de história.

O emprego das novas tecnologias na educação em atividades em sala de aula, antes traduzidas apenas nos espaços e laboratórios de informática, tornam o processo de ensino aprendizagem cada vez mais articulados a realidade da cultura digital no cotidiano dos discentes. Não afirmamos, contudo, que todos os estudantes estão imersos na cultura digital. Estamos cientes de que a sala de aula é um espaço misto e de presenças heterogêneas; lugar em que se encontram realidades sociais de diversos segmentos e, portanto, sabemos que o acesso as tecnologias não é condição econômica de todos os brasileiros. Sabemos também que a Escola ainda é um lugar onde o digital encontra problemas técnicos, pois os recursos financeiros para obtenção de tecnologias digitais, quando existem, são insuficientes, mal administrados, além de não possuírem profissionais competentes para gerir os equipamentos. É necessário, portanto, de uma superação da divisão digital (CASTELLS, 2003), de políticas educacionais, investimentos e formação docente para a realização de um web currículo possa ocorrer.

#### **2.4 - As TICs e a produção/autoria docente**

As TICs possuem inúmeras possibilidades em ações educacionais e salientamos que a via de conexão entre a Escola e a nova geração de alunos imersos na cibercultura deve ser o professor. Acreditamos que é dele o protagonismo de administrar os usos pedagógicos das TICs no processo de ensino/aprendizado. De nada adianta uma ampla diversidade de mídias, aplicativos, softwares e outras tecnologias digitais, se o professor está distante delas. É do docente o papel de intermediar toda a conexão entre os dispositivos tecnológicos disponíveis e o ensino que se pretende efetivar. Isto é apenas possível na medida que este profissional domine o campo tecnológico, conhecendo as mídias e utilizando-as com familiaridade.

Não é possível imaginar um ensino que se utilize das TICs por um professor não familiarizado com elas. Torna-se necessário, um aprofundamento do lugar docente em meio as novas tecnologias digitais, sua inserção no ciberespaço e a capacidade de utilizar das mídias com objetivos pedagógicos. Para tanto, nos basearemos no conceito de *Saberes Ensinados* (MONTEIRO, 2007) para discutir todo o processo de escolha que permeiam as práticas docentes e o processo de didatização das novas tecnologias no Ensino de História. Também nos

baseamos nas discussões em torno do *Saber Escolar* (MONTEIRO, 2007) no sentido de perceber que o processo de transmissão do conhecimento, chamado de Transposição Didática, leva em consideração as diferentes visões de mundo e de interesses dos atores envolvidos no processo na medida em que “apropriam e produzem conhecimento e não atuam como meros reprodutores do conhecimento” (MONTEIRO, 2007, p. 82). O podcast seria, portanto, um instrumento de polifonia em que os participantes, professores e alunos, constituem-se como produtores de saberes históricos. Também continuamos a discussão a respeito de web currículo, agora articulado as discussões de COSTA (2015) a respeito da formação docente, componente importante para o desenvolvimento da oficina de podcast que faremos no capítulo 3.

Nesse sentido é necessário a discussão sobre a autoria, pois o podcast, como programa articulado a partir da experiência docente e desenvolvida na prática com os discentes, leva em consideração as escolhas feitas pelo professor. A docência, portanto, é percebida como uma questão profissional e que os saberes são resultados de uma prática pessoal, culturalmente construídas e imbuídas de uma certa autonomia (MONTEIRO, 2007). Esse aspecto fundamenta nossas escolhas enquanto utilização do podcast, pois de fato são escolhas que advém de uma experiência criativa e de consumo do objeto dessa pesquisa. A produção dos saberes históricos através do podcast é diretamente relacionado as experiências e escolhas docentes, dos saberes dos alunos e do contexto social, político e cultural de ambos, como já discutimos, inseridos na realidade da *cibercultura*.

As escolhas didáticas feitas por professores perpassam os saberes constituídos na trajetória de formação e atuação profissional no tempo, naquilo que Maurice Tardif (2000) denominou de *saber docente*. Esse saber apresenta-se em um sentido amplo, pois leva em consideração aquilo que os professores dizem de si mesmos e apresentam sentidos relacionados as competências, as habilidades e atitude dos docentes “aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 212). Os professores, portanto, relacionam as questões mais variadas possíveis em seu ofício, atribuindo sentidos a partir de sua formação profissional, seu campo de experiência e nas relações entre seus pares.

*“Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.”* (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 213)

Os autores também levantam a questão de que esses saberes são constituídos a partir da noção de tempo. Para o autor os saberes profissionais são plurais, mas também são temporais, isto é, são adquiridos no processo de aprendizagem e socialização que se apresentam durante a vida e a história profissional dos docentes (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 235). Assim, as escolhas didáticas pelos professores são articuladas a construção desses saberes na história de vida, na formação e experiência profissional. Logo, os usos das TICs também precisa ser problematizados, pois as escolhas por ferramentas e metodologias também se constituem como parte da formação desses saberes. Saberes que não são apenas conteúdos ou escolhas pedagógicas e/ou teóricas; são saberes que se conectam no saber-fazer e saber-ser do docente. Professores que se relacionam cotidianamente com as redes sociais, ao fazerem escolhas por abordagens que se utilizem dessas redes para problematização de temas nas aulas de história, conseguem articular as TICs não apenas por perceberem seu potencial pedagógico, mas também por se familiarizarem com os seus usos.

Outra discussão importante acerca da autoria docente é do professor Ilmar Rohloff de Mattos, em seu texto sobre a aula como texto<sup>48</sup>. Segundo o professor a forma clássica de produzir o conhecimento histórico ainda é o texto e que o historiador, por meio de diversos meios de produção historiográfica, como livros, artigos, revistas de história (sejam acadêmicos ou destinados ao grande público), filmes e vídeos, documentos e outras formas narrativas, de fato, “contam uma história” (DE MATTOS, 2006, p.13). Seu argumento perpassa para a condição dos professores de história como autores de suas aulas, o que na perspectiva do autor se faz, de certa maneira, com a produção de um texto e que, por mais que dialogue com a produção historiográfica acadêmica, é ainda uma obra original e autoral (p. 11). Assim, a aula de história é o texto produzido pelos professores de forma individual e coletiva, em diálogo constante com outras formas de experiência vivida, do relacionamento com os alunos, das conversas com os colegas de ofício, dos encontros acadêmicos (DE MATTOS, 2006, p. 14) e também pela inserção no mundo em que a dimensão digital é parte integrante da sociedade.

Essa questão também recai sobre o podcast, pois toda a gravação de um programa perpassa pela lógica narrativa produzida pelos participantes, dando ao programa a característica

---

<sup>48</sup> DE MATTOS, Ilmar Rohloff. " Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

de uma aula de história. Para tanto, o professor como articulador das tecnologias de informação e comunicação pode criar situações pedagógicas em que os podcasts podem ser inseridos como ferramentas do processo de ensino/aprendizado, criando alternativas de ensino que correspondem a vivência tecnológica dos alunos e que façam os discentes refletirem sobre seu papel de protagonistas e produtores do conhecimento na sociedade. Portanto, os alunos são colocados como centro de todo processo de construção do programa pelo professor que, ao delimitar o podcast como meio potencial de coloca-los como participantes ativos da aula de história, tornam-se parte integrante da aula, agora transformada em conteúdo de áudio e disponibilizado na podosfera.

Nesse sentido, dialogando ainda com COSTA (2015), também encontramos uma definição de web currículo voltado para a formação docente. O que leva os professores a negarem ou mesmo negligenciarem o potencial uso das TICs em suas aulas? Muitas são as realidades tecnológicas de professores que compõem o ensino de história no Brasil. São questões que envolvem, desde o salário que os profissionais recebem, o tempo para formação que os professores não possuem e a própria presença de políticas públicas de formação em tecnologia. Nas palavras de COSTA (2015) “falar em TICs na educação e na formação de professores requer pensar nas diferentes dimensões – política, econômica, mercadológica, etc. – que se interpelam” (p. 51).

Longe de apresentarmos uma visão totalizante da realidade formativa e da produção/autoria docente através da TICs, queremos apresentar uma opção na formação docente, isto é, os diversos processos que compõem a formação profissional dos professores em relação aos usos das tecnologias digitais. Levantamos alguns problemas e desafios que compõem a esfera formativa dos professores e salientamos que este trabalho, como pesquisa vinculada a um mestrado profissional em Ensino de História, propõe uma contribuição para a formação docente através de uma oficina de podcast (capítulo 3 e anexos). Para além da crítica, apresentamos uma possibilidade formativa para contribuir com a adoção das TICs, no caso do podcast, para a sua efetiva realização no ensino de História na educação básica.



## 2.5 - Perspectivas de se pensar a história e o digital

Não é novidade que as mais diversas mídias sempre se apropriaram da história para produzir diferentes narrativas, por vezes rebatidas ou criticadas pelos historiadores; outras, utilizadas para enaltecer perspectivas e produzirem disputas teóricas e ideológicas. Esse movimento de disputa pelo espaço de produção de narrativas históricas se intensificou a partir do surgimento das mídias mediadas pela internet. Quais impactos das narrativas históricas produzidas por não historiadores nos espaços público digitais? Como os historiadores tem reagido diante do uso cada vez mais popular das TICs? Quais reflexos recaem sobre o ensino de história na educação básica?

A relação entre história e os meios digitais são complexas e diversos campos da historiografia tem analisado essa relação a partir de definições teóricas distintas. Não temos a pretensão de analisar todas elas. Porém, acreditamos que seja necessário a apresentação dos principais campos para que alinhemos a perspectiva que melhor se relaciona a problematização da nossa pesquisa. Sem dúvida a relação entre história e o digital desafiam as formas tradicionais do ofício do historiador e esses problemas criam diferentes enfoques na relação entre o digital e a história.

GALLINI & NOIRET (2011) afirmam que com o surgimento da internet o historiador profissional encontrou não apenas um novo meio de divulgação de suas pesquisas, mas também novas formas e ferramentas de produção. Para os autores, as redes digitais alteraram os modos de produção historiográfica ocasionados principalmente pelo surgimento da *hipertextualidade*<sup>49</sup>, ferramenta que permite o acesso direto de um documento a outro por meio da web. Não é mais necessário que o historiador precise se deslocar para consultar livros, textos ou fontes em catálogos de bibliotecas pelo mundo. Acessar a mapas, vídeos, ficheiros de áudio e fotografias em formato digital tornou-se recurso comum a quem quer que possua conexão à internet. No entanto, esse acesso trouxe diversos questionamentos. Como o historiador deve tratar os documentos digitalizados? Existe uma especificidade no tratamento desses documentos?

---

<sup>49</sup> O hipertexto é um caminho de navegação que conecta informações a partir de associações, seja através de textos ou mesmo de imagens, vídeos e outras mídias disponíveis na web. O hipertexto pode ser construído em delineamento coletivo, como é utilizado pelos verbetes do Wikipédia.

Esses questionamentos proporcionaram a abertura de um campo de pesquisa chamado de “história digital”<sup>50</sup> (*digital history*) que, como define Noiret (2015), trata-se de um campo de pesquisa que leva em consideração “diferentes fontes e as diversas tramas narrativas da web” (p. 32). Vemos um processo de transição total ou parcial do ofício do historiador para o meio digital.

“Quase todas as problemáticas tradicionais do ofício de historiador, da delimitação de uma hipótese de pesquisa à descoberta, ao acesso e à gestão dos documentos e das fontes, até conseguir os fundamentos narrativos e, sobretudo, até a comunicação da história e dos resultados de pesquisa, e, finalmente, o ensino da história, passam agora em parte ou no todo, pela tela do computador. Essas práticas se aninham no interior da rede.” (NOIRET, 2015, p. 32-33)

Para além das problemáticas do campo historiográfico, o historiador digital vê-se diante de questões específicas do meio digital. Com o surgimento acelerado de novas tecnologias de informação e comunicação e com o advento da web 2.0, o meio digital tem sido palco de produção das mais diversas narrativas históricas. Trata-se de um processo de popularização de acesso aos espaços digitais de forma que qualquer pessoa seja capaz de entrar na rede e acessar o conteúdo disponível. No entanto, como afirma Noiret, a ausência de historiadores que dominem os espaços digitais pode criar consequência críticas em relação aos discursos produzidos sobre o passado, ocasionando um distanciamento teórico e metodológicos de se fazer história (NOIRET, 2015).

Nesse mesmo sentido, o historiador Carlo Ginzburg (2010) em conferência sobre a "História na era Google"<sup>51</sup>, definiu a internet com espaço fragmentado de conhecimento e o Google como uma ferramenta poderosa de pesquisa histórica. Essa contradição é evidente ao pensarmos na teia de informações disponíveis na rede. De fato, disponibilidade não quer dizer qualidade; vivemos numa era em que as informações dispersas na rede podem ser utilizadas de maneiras diversas e imprevisíveis, sem ao menos possuir um caráter crítico. Assim também acontece com a história. É nesse sentido que o historiador italiano caracteriza o Google como ferramenta sem vida, com grande potencial para a pesquisa histórica, mas também possível de negá-la. Nas palavras do próprio historiador:

---

<sup>50</sup> No Brasil vemos como marco dos estudos acerca da História pública a criação em setembro 2012 da Rede Brasileira de História Pública. Em carta de apresentação, os membros da rede estabelecem que “A Rede Brasileira de História Pública foi criada em torno do interesse comum de pesquisadores, profissionais, professores e estudantes interessados em refletir sobre a história pública, suas potencialidades e desafios, bem como de estimular a prática de produção do conhecimento histórico dirigido a diferentes públicos, com um enfoque interdisciplinar”. Disponível em: [http://historiapublica.com.br/?page\\_id=520](http://historiapublica.com.br/?page_id=520) . Acesso em: 21 de abril de 2016.

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E> . Acesso em 22 de maio de 2016.

“O Google é, ao mesmo tempo, um poderoso instrumento de pesquisa histórica e um poderoso instrumento de cancelamento da história. Porque, no presente eletrônico, o passado se dissolve. Essa contradição já está modificando o mundo em que vivemos e em que as gerações futuras viverão. Os conceitos de presente e futuro se tornam mais frágeis. E de passado também. Ao menos, o passado como os historiadores o viam.” (GINZBURG, 2010)

Essa mudança de sentido no tempo analisada por Ginzburg nos apresenta problemas epistemológicos claros da história na era digital. Darnton (2010) ao problematizar a questão do acesso e de como a informação se condensa nos espaços digitais, irá observar que a informação nunca foi algo estável e, com a aceleração das mudanças tecnológicas, “a informação se tornou algo fora de controle” (DARNTON, 2000, p. 47). Das mudanças mais claras observadas pelo historiador é que as fontes históricas deixaram de ser “objetos” prontos, no sentido de sua produção no tempo, para se tornarem mutáveis.

Documentos, textos jornalísticos ou mesmo materiais multimídia, como vídeos e áudios, podem ser retirados da web, apagados ou mesmo alterados de acordo com a vontade do usuário que o criou. Essa problemática aponta para o sentido de preservação das fontes históricas, principal questão levantada por Darnton (2010) ao discutir o desenvolvimento da plataforma *Google Books Search*, ferramenta online que tem como objetivo catalogar e disponibilizar livros online em forma de uma biblioteca digital, anexando obras das mais diversas universidades do mundo. A principal questão levantada pelo autor é se o Google (ou qualquer meio digital) conseguiria preservar documentos digitais. Darnton atribui importância ao sentido de se digitalizar fontes – entenda-se o livro como uma fonte –, divulgando através das tecnologias de informação e comunicação, elogiando o sentido de distribuição e mecanismos de busca que a internet proporciona. Por outro lado, o autor defende a preservação dos depositórios tradicionais da informação, isto é, as bibliotecas e os arquivos, afirmando que as tecnologias se apresentam rapidamente como obsoletas e passíveis de perda, principalmente por erros tecnológicos.

“Bits se degradam com o passar do tempo. Documentos podem se perder no ciberespaço por conta da obsolescência da mídia em que estão registradas. Hardware e software vêm se tornando indistintos a um ritmo preocupante. A menos que o problema enervante da preservação digital seja resolvido, todos os textos que “nasceram digitais” pertencem a uma espécie em risco de extinção.” (DARNTON, 2010, p. 56)

Todo esse embate nos leva a estabelecer que ainda existem dificuldades dos historiadores em lidar com a ampla gama de tecnologias digitais presentes na internet e que, por sua vez, ao estabelecer problemáticas sobre esses objetos digitais, encontram-se impasses metodológicos e teóricos. Sendo assim, alguns autores têm discutido a relação entre a História e o digital,

relacionando discussões e problemas de outras áreas do conhecimento como a comunicação, a filosofia, a informática, entre outras.

LUCCHESI (2012) irá discutir que a apropriação da Internet pela História através da Tecnologias de Informação e Comunicação estabelece problemas sobre “o uso da Internet como fonte e ferramenta de pesquisa, suporte de memórias e novo espaço público, lugar também de divulgação dos resultados de trabalhos historiográficos” (p. 01). Esses problemas emergem sob a égide de duas correntes historiográficas que tratam da relação História/Digital, a primeira denominada de *Digital History* nos Estados Unidos, seguido da *Storiografia Digitale* na Itália. Nesse sentido, partindo da ideia do *hipertexto* e das discussões em torno do conceito de *ciberespaço* – que já discutimos no primeiro capítulo – Lucchesi evidenciou uma mudança na maneira com que se escreve e pesquisa História.

Vê-se que, a partir da utilização de *hipertextos*, os leitores de materiais digitais conseguem se conectar diretamente as referências citadas pelos historiadores em sua pesquisa (LUCCHESI, 2012). Esta conexão se dá a partir do *ciberespaço* como lugar de disponibilização e acesso de documentos, textos, livros e outras fontes digitais, que criam camadas sob camadas e articulam diversas mídias a partir de um mesmo documento. Está em evidência aquilo que discutimos no capítulo anterior sobre a *convergência* das mídias (JENKINS, 2006) que, ao colocar o texto historiográfico como produção no/para o meio digital, o torna suscetível a mudanças na construção de seu ofício, na medida em que se articulam e conectam as mais diversas mídias. Sendo assim, os leitores do texto podem ter acesso direto as fontes e a bibliografia utilizada pelo autor, levando-o a conexões muito mais amplas na compreensão do texto que, sem o acesso em rede, seria impossibilitado por dificuldades físicas de se acessar determinadas fontes nos repositórios tradicionais, isto é, as bibliotecas e os arquivos.

Ainda nos lembra LUCCHESI (2013) de que as tecnologias causam distorções em relação as noções de temporalidade e espacialidade (p. 06). Nunca se viu um alcance tão imediato de notícias e acontecimentos como hoje; alcance este que implica em demandas de consumo de informação que se espera que sejam produzidas por historiadores, como se o passado fosse portador de respostas as questões do presente. O Tempo e o Espaço são distorcidos pelo próprio processo de aceleração, conexão e disponibilidade da informação nos meios digitais? Seria possível que o advento da internet, sua popularização e o desenvolvimento rápido das TICs, tornariam possíveis uma mudança nos regimes de historicidade?

É aqui que encontramos nossa perspectiva epistemológica do tempo histórico. Afirmamos que a história é uma produção do/para/no tempo presente e que a web 2.0, o desenvolvimento das TICs e sua mediação pela internet criaram potenciais condições para o desenvolvimento de uma temporalidade da história que se relacione cada vez mais as questões do tempo presente.

## 2.6 – Ensino de história e Tempo Presente

Nossa defesa pela perspectiva do Tempo Presente se dá a partir das discussões de CHARTIER (1993), HOBBSAWM (1995a, 1995b), FERREIRA (2000), KOSELLECK (2006), HARTOG (1996; 2013) que nos oferecem contribuições relevantes para a investigação das mudanças dos regimes de historicidade. NORA (1993), LE GOFF (1990) e ROUSSO (2006) nos ajudam a discutir as relações entre História e Memória. Por sua vez, dialogamos com MONTEIRO (2015) para elucidar nossa escolha pelo *presentismo* como abordagem temporal no Ensino de História.

A preocupação, por vezes enigmática, sobre as ideias de temporalidade – relações entre Passado, Presente e Futuro – tem sido pauta de diversas discussões entre os historiadores. Reinhart Koselleck em sua obra *Futuro Passado: Contribuição a Semântica dos Conceitos Históricos*, ao abordar as diferentes construções dos conceitos históricos no tempo, levanta duas categorias formais de conhecimento que nos permitem “fundamentar a possibilidade de uma história”. Estas categorias são chamadas de *experiência* e *expectativa*. Para o historiador alemão, a história é construída pelas experiências vividas pelos indivíduos e pelas expectativas dos atores históricos. Para ele estas duas categorias estão diretamente relacionadas, pois se remetem a condição humana universal, não podendo existir uma sem a outra. A *experiência* assume aqui o foco da memória, do vivido, das permanências e evoca a um passado que se concretiza no presente. A *expectativa* nos faz refletir sobre o futuro e as antecipações do que virá, nos fazendo produzir conjecturas baseadas nas experiências do passado.

“A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados a podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias” (KOSELLECK, 2006, p. 306)

Essas categorias meta-históricas são importantes para o entendimento de como os historiadores pensam o tempo, pois nos levantam problemas epistemológicos. HARTOG (1996), seguindo a análise de Koselleck, ira dizer que houve uma mudança significativa na maneira com que os historiadores pensam o tempo a partir da queda do Muro de Berlim em 1989. Para o autor houve uma ruptura com o modelo de historicidade moderno, atrelado a ideia de progresso. No que se refere a historiografia, o moderno apresenta o sentido de progresso, e a História é vista como processo e o Tempo como algo direcionado a um fim. Aqui o sentido de “expectativa” e “experiência” tomará um novo sentido. Para Hartog, essa mudança no regime de historicidade trará em foco cada vez mais a presença do que chamamos de *presentismo*. O argumento do autor se baseia nas mudanças ocorridas ao longo do século XX – revoluções, transformações econômicas e de competitividade, novas tecnologias –, bem como a emergência de sistemas cada vez mais rápidos de comunicação que fazem com que as *expectativas*, para usar o conceito de Koselleck, tomem uma nova direção.

O *futuro*, como *horizonte de expectativa*, vai perdendo o seu lugar, enquanto preocupações relacionadas ao presente tomam cada vez mais importância na sociedade. Se a História *Magistra Vitae* lidava com o passado como direção e caminho guia, no Regime Moderno a história como função teleológica do ponto de visto do futuro, agora observamos uma mudança de direção totalmente diferente. A História deve lidar cada vez mais com as questões relacionadas ao presente.

Assim, em meio a um mundo permeado por um constante processo de diversificação dos meios de comunicação e, principalmente, da massificação do conhecimento produzido na web, percebemos que cada vez mais os discursos que se utilizam de conhecimentos e narrativas históricas têm tomado um importante lugar na mídia. O lugar de produção do conhecimento histórico, antes produzidos no interior das universidades e das instituições escolares, tem crescido no meio público, seja através de discursos políticos, do cinema, televisão e revistas, mas principalmente através dos veículos digitais, especificamente daqueles mediados pela internet. A web 2.0 possibilitou não apenas o acesso, mas também a produção coletiva do conhecimento histórico e abriu portas para que a história não se mantivesse restrita a comunidade acadêmica. Como exemplo de plataformas interativas e participativas – aspectos constitutivos da “história publica digital” – podemos citar o “Acervo do Conhecimento

Histórico”<sup>52</sup>, grupo da rede social Facebook onde historiadores e pessoas interessadas em história compartilham sites, artigos e diversos materiais multimídia.

É nesse sentido que entendemos o ensino de história e as TICs, como ensino que se processa na articulação entre a história e o tempo presente. Neste sentido entendemos que, como Hobsbawm (1995b), os historiadores estão sujeitos as suas próprias experiências em detrimento do seu lugar privado que “inspeciona o mundo” (p. 104). Ou seja, o nosso ângulo de análise e as experiências que tivemos no campo pessoal moldam “inevitavelmente a forma como o vemos, e até mesmo o modo como determinamos a evidência à qual todos nós devemos apelar e nos submeter, independentemente de nossos pontos de vista” (Hobsbawm, p. 105, 1995b). Essa questão é polêmica, pois, as críticas levantadas contra a história do Tempo Presente são exatamente relativas a proximidade que os historiadores possuem em relação ao seu objeto. Espera-se que os historiadores mantenham uma distância cronológica do seu objeto de pesquisa para que não ocorram anacronismos e/ou juízos de valor do pesquisador. Hobsbawm, no entanto, admite que relutou em começar a tarefa de escrever a história do século XX (1995a) – “A Era dos Extremos” – pois havia consciência que seria alvo de críticas. Mesmo diante dos desafios, o historiador rompeu com paradigmas ao considerar-se agente histórico do processo que estava inserido, utilizando inclusive a sua própria memória como fonte.

“Mesmo que deixemos de lado esse quadro de referência da história contemporânea que é construído por nós e no qual encaixamos nossas próprias experiências, elas são nossas. Cada historiador tem sua própria vida, um lugar privado a partir do qual inspeciona o mundo. Talvez ele seja compartilhado com outros em situações comparáveis, mas, entre os 6 bilhões de seres humanos deste final de século, tais grupos de observação são estatisticamente insignificantes. Meu próprio ponto de vista foi construído, entre outros elementos, por uma infância na Viena dos anos 20, os anos da ascensão de Hitler em Berlim, que determinaram minha posição política e meu interesse em história, e pela Inglaterra, particularmente a Cambridge dos anos 30, que confirmaram ambos. Sei que, basicamente por causa destes elementos, meu ângulo é diferente até mesmo do de outros historiadores com quem partilho ou partilhei o tipo de interpretação histórica e que trabalharam no mesmo campo, ainda que chegemos às mesmas conclusões a respeito dos mesmos problemas. À sua maneira, qualquer outro historiador com pendor para um pouco de introspecção analítica deve ter a mesma sensação.” (HOBSBAWM, 1995b, p. 104 – 105)

CHARTIER (1993) avança um pouco mais ao afirmar que as críticas em relação a proximidade temporal dos historiadores com seu objeto de pesquisa são importantes instrumentos para a compreensão do que se pesquisa. Nas palavras do historiador:

“O pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a

---

<sup>52</sup> Disponível em: <<<https://www.facebook.com/acervoconhecimentoohistorico/?fref=ts>>>. Acesso em 24 de abril de 2016.

descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história” (CHARTIER, 1993, p. 08).

É necessário que os historiadores que pesquisam por essa vertente, estejam cientes que estudar temas relacionados a esse modelo de temporalidade implique em coerência com a metodologia que se pretenda utilizar, questão na qual recai grande parte das críticas: os testemunhos. Uma das metodologias mais utilizadas nas pesquisas são os registros orais, comumente chamados de história oral. Entrevistas, por exemplo, são utilizadas para a construção de narrativas que, sem a presença dos testemunhos, perderíamos a oportunidade de refletir sobre a descrição dos indivíduos e a interdependência coletiva que se tecem nos laços sociais (FERREIRA, 2000).

Deve-se, no entanto, entender que a esfera do tempo vivido, isto é, aquilo se chama comumente de *Memória* (NORA, 1990) deve ser encarada a partir de um olhar mais cuidadoso. A História e a Memória, longe de serem sinônimos, apresentam características muito diferentes. A memória está sempre em constante evolução e se refere à vida, estando aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, é sacralizada, vulnerável aos usos e manipulações, é por vezes coletiva, plural e individual. A história, por outro lado, é sempre a problematização do vivido, do acontecimento. É dessacralizante e possui direção a universalidade; é relativa e possui no âmago a deslegitimação do passado vivido. “A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.” (NORA, 1990, p. 7)

Para LE GOFF (2003) outra importante característica da Memória é a de que ela também é produção coletiva, estando inserida na história vivida das sociedades humanas, possuindo um conjunto de processos psíquicos na qual o indivíduo irá analisar as impressões e informações passadas. Assim, o estudo da memória, segundo o autor, está diretamente relacionado aos aspectos psíquicos do ser humano e sua relação social. Outros autores, como ROUSSO (2006), também colocam a *Memória* como um processo psíquico e social:

“A Memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido no contexto familiar, social, nacional” (ROUSSO, 2006, p. 94)

O termo memória se repete hoje em diversas mídias, trazendo consigo significados diversos e levantando problemas que hoje dificilmente podemos deixar de questionar. São incontáveis as obras, textos, referências e discursos em que este conceito frequentemente é



empregado, trazendo consigo uma complexa gama de representações sobre o passado. É nesse sentido que encontramos críticas a história do tempo presente, pois é comum que se faça confusão a respeito dos dois conceitos. Porém, a história do tempo presente é entendida aqui como temporalidade, enquanto a *Memória* é vista como objeto de historicidade. A história vivida, isto é, a *Memória* é campo pessoal, subjetivo, enquanto a história do tempo presente é ciência histórica, articulação temporal e teórica.

Deste modo, como podemos estabelecer na educação básica a relação entre a história vivida e a história científica? De que maneira podemos levar para o cotidiano da escola trabalhos que levem os alunos a questionar as memórias produzidas pela sociedade, como elas são produzidas e a relação delas com o mundo em que vivem? A história do tempo presente nos impulsiona a quebra de paradigmas da própria relação do historiador e o seu produto intelectual, nos levando a questionar sobre se os historiadores são, de fato, os depositários da verdade histórica. Neste questionamento a história do tempo presente pode ser uma articulação temporal que torna o objeto de estudo algo, não apenas próximo, mas compreensível na medida em que os alunos compreendem sentidos a partir de processos vividos.

Para a compreensão de que o ensino de história se articula as questões do tempo presente, buscamos localizar teoricamente o que se entende por essa temporalidade, a que efeitos se desenvolvem na perspectiva do ensino de história e os usos das TICs, do podcast, do professor enquanto agente que induz sentidos nos diferentes componentes curriculares e que problemas podem ser levantados para as aulas de história que fazem com que os alunos se sintam próximos das discussões.

Não desejamos, contudo, dizer que outra abordagem teórica sobre temporalidade não seja adequada aos usos que as TICs possibilitam. As TICs são meios e podem ser utilizada pela perspectiva que adequa aos interesses docentes. No entanto, a abordagem a partir da noção de temporalidade do tempo presente nos é favorável pois observamos que existem demandas específicas da mídia podcast que predominam abordagens históricas a partir de questões próprias do tempo presente que, por decisões teóricas ou mesmo pelo objetivo narrativo dos atores envolvidos no processo de produção do podcast, acabam se articulando as propostas e/ou da história do tempo presente. Essa afirmativa será melhor abordada no capítulo seguinte (Capítulo 3), em que abordaremos as narrativas históricas produzidas na pódosfera brasileira, problematizando algumas narrativas e evidenciando nossa proposta de podcast para a criação de oficinas na educação básica. Portanto, nesta parte da pesquisa, discutiremos as opções pelo

ensino de história a partir da escolha de temporalidade do tempo presente abordados por MONTEIRO (2005; 2015).

Articulamos a ideia de história do tempo presente não como a "história imediata" ou a história contemporânea. Nossa escolha recai sob a perspectiva de que a operação historiográfica remete a problematização dos objetos de análise a partir do lugar de fala dos historiadores – o presente – e que, independentemente do tempo/espaço do objeto que estudam, o historiador está imbuído de referenciais do seu “lugar de fala”, isto é, os professores ensinam no tempo presente “a partir de demandas emergentes que estão registradas nas diretrizes e propostas curriculares vigentes, exames vestibulares, avaliações sistêmicas, questionamentos dos alunos, tradições escolares, e que emergem dos debates políticos da sociedade da qual estão inseridos” (MONTEIRO, 2015, p. 04).

O professor de História configura o tempo histórico a partir do seu espaço de experiência e do horizonte de expectativa que definem o passado e o futuro no presente. A afirmação de que o professor/historiador precisa manter uma distância do seu objeto de análise é, no nosso entender, impossível pois o agente, isto é, o professor parte sempre de um lugar familiar – o seu lugar de fala – que é constituído no tempo presente a partir das experiências constituídas na sua formação e profissionalização. Existe um mito da neutralidade, que atribui sentidos de conhecimento não produzidos, mas repetitivo, não problematizado a partir de referências teóricas e escolhas nas quais todo professor recai. São "lugares de fala" pois todo agente produtor de conhecimento sempre é localizado no tempo/espaço, mas também é socialmente construído.

As demandas profissionais também se articulam à proposta da história do tempo presente na medida em que, para mobilizar saberes, professores articulam questionamentos produzidos na experiência vivida dos alunos que procuram encontrar sentido no que se ensina nas aulas de história. Nas aulas de história quando se problematiza as questões do passado, o tornam presente na medida em que os alunos relacionam questões do seu próprio tempo. Na prática cotidiana de ensino “o passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato” (CERRI, 2007, p. 100), pois o professor, por sua vez, faz o exercício de racionalizar o "estranho e o familiar" (MONTEIRO, 2005). No entanto, é preciso se evitar anacronismos. O uso de analogias, mecânica potencialmente utilizada pelo presentismo, demanda problematizações e intervenções do professor que deve levar em consideração a “construção histórica da vida social” (MONTEIRO, 2005, p. 340). É preciso empreender

clareza nesse processo pois o “estranho”, isto é, o elemento não-familiar é pressuposto para superações do conhecimento de senso comum. A simplificação pode acarretar problemas de compreensão do passado, pois podem ocorrer relativizações ao atribuir sentidos do passado a acontecimentos do presente.

“é muito freqüente o uso, pelos professores, de atividades onde são desenvolvidas analogias com situações similares à estudada, e encontradas na “realidade do aluno”, em situações do tempo presente. Muitas vezes estas analogias induzem a erros, pois operam numa dimensão comparativa muito simplificada, conduzindo os alunos a atribuir à situação do passado o mesmo significado encontrado na situação do presente. Além disso, tendem a levar o aluno a ignorar as diferenças no tempo, suprimindo um aspecto fundamental no ensino da história que é fazer perceber e compreender as diferenças entre temporalidades. O anacronismo representa uma ameaça, portanto, seja do ponto de vista do significado daquilo que é objeto de estudo, seja do ponto de vista da própria construção do raciocínio histórico.” (MONTEIRO, 2005, p. 343)

Sendo assim, o ensino de história é, de fato, atribuição de sentido no tempo. Essas são questões tomadas pela história do tempo presente, pois as indagações e problemáticas relacionadas aos conteúdos deve fazer sentido com os enfrentamentos sociais e culturais historicamente construídos na sala de aula, compreendendo as diferentes temporalidades sem utilizar de simplificações. As aulas de história são, portanto, "espaços de experiências" que articulam questões do passado vivido por outros, com o presente vivido dos alunos e o "horizonte de expectativas" (MONTEIRO, 2015, p. 03).

## **2.7 – O caso do game Assassin’s Creed Unity e algumas provocações para o Ensino de História**

Enquanto fora do espaço escolar os jovens consomem avidamente as mais diversas mídias, tornando-se cada vez mais ativos e autônomos, na escola uma grande parte de seu aprendizado através do uso de tecnologias tem sido estranha a realidade consumida pelos alunos. Nesse sentido, os alunos chegam para as aulas de história já imbuídos de informações que encontraram em suas “aventuras” no ciberespaço. Um exemplo bem claro são os games que se utilizam de temas históricos, influências culturais diversas e de estruturas temporais para compor as narrativas que se encontram nos jogos.

Nas primeiras gerações de videogames observa-se que a composição dos jogos era bastante simples, principalmente pela tecnologia disponível para a sua produção. No entanto, com o passar das gerações, os vídeos games ascenderam rapidamente como mídia portadora de narrativas cada vez mais complexas, trazendo personagens mais humanizados, com background cada vez mais sofisticados, o que possibilitou o desenvolvimento de jogos que, não apenas possuíssem tramas mais complexas, mas que também utilizassem de potenciais gráficos para

que a imersão dos jogadores fosse cada vez mais interativa. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de roteiros para além do campo do texto, que agora tomam parte no design de personagens, fases e lugares, que possuem, de fato, características cada vez mais realistas.

Os Games são exemplos importantes para o que queremos discutir, pois assim como o cinema, mídia que foi incorporado ao status de “novo objeto” no século XX pela História Nova<sup>53</sup>, também os games deveriam hoje serem analisados com objeto de pesquisa pelos historiadores. Desde 2007 que o mercado de games tem sido, por vezes, mais lucrativo do que o próprio mercado cinematográfico<sup>54</sup>. Estas evidências nos levam a discutir sobre os usos que se tem realizado das mídias digitais e a sua relação com a história enquanto disciplina escolar.

Muito já se discutiu sobre a relação dos videogames e o ensino. Assumimos aqui uma discussão um pouco diferente. Não queremos discutir os usos da mídia na produção de jogos educativos, pois não é objetivo desse trabalho e também por defendermos que os games educativos não possuem o mesmo impacto do que os games comerciais no que tange ao ensino de história. BUCKINGHAM (2007) indica que mesmo a criação de games, softwares e sites educativos – podemos traduzir até mesmo hoje como os aplicativos de smartphones e tablets –, não são atrativos para os alunos (2007, p. 46). Isso fica claro, quando o autor discute as diferenças orçamentarias de um jogo educativo e um jogo para plataformas como os do Playstation; estes conseguem ser atrativos enquanto produção para o entretenimento, o que evidencia o desinteresse pelos jogos educacionais geralmente pautados em sistemas com objetivos claros de aprendizagem, mas que não levam em questão o interesse das crianças com o que se espera de um game. A experiência se torna, na maioria dos casos, enfadonha.

Aqui encontramos uma questão desafiadora. Como relacionar as TICs em uma proposta do ensino de história que faça sentido a professores e alunos? Como tornar o ensino através das mídias atrativo, para além de uma perspectiva tecnicista? O grande problema que se evidencia são os sentidos do ensino de história que são dados as TICs. O texto de Buckingham é questionador, o que nos levar a pensar se é necessário que haja uma maior *interconexão* (utilizo o conceito de Pierre Levy provocativamente) entre as mídias já disponíveis no *ciberespaço* e o ensino de história. Para exemplificar essa questão, apresentamos uma breve discussão a respeito

---

<sup>53</sup> A “História Nova” é corrente historiográfica da década de 1970, considerada a terceira geração da chamada Escola dos Annales.

<sup>54</sup> Disponível em: << <https://webnoticias.fic.ufg.br/n/68881-industria-de-games-supera-o-faturamento-de-hollywood>>> Acesso em 05 de setembro de 2016.

da interação entre ensino de história e os vídeo games abordada em um podcast do Sobre História lançado em fevereiro de 2016<sup>55</sup>. Neste programa foram levantadas questões a respeito de como os vídeo games, em seu gradual processo de desenvolvimento como mídia, acabou tornando-se meio de produção de narrativas cada vez mais sofisticadas e a se utilizar de temas, conceitos, personagens e tempos históricos. Assim, defendemos que:

“A primeira função do discurso histórico sempre foi a de divertir. Essa frase do francês George Duby, um dos historiadores mais importantes do século XX, nos faz questionar as formas mais tradicionais de se falar de história. Por muito os historiadores deram ao seu objeto de estudo um lugar restrito a academia. Contudo, as mídias sempre se apropriaram da história para produzir narrativas de consumo. Será que a história deve se restringir apenas aos espaços de produção científica? É possível aprender enquanto se diverte jogando vídeo game? Do lúdico Pong aos consoles domésticos, os videogames se apresentam como uma das mais significativas produções culturais do final do século XX e início do XXI. Os videogames despontam como um dos maiores produtos de consumo da nossa época e como uma mídia de com alto potencial de produção de narrativas históricas”<sup>56</sup>

Não que a história já não tenha sido instrumento de se constituir diferentes narrativas acerca de personagens, períodos, acontecimentos ou mentalidades. De fato, a história sempre foi recurso determinante na produção de conteúdo ficcional, como contexto para elaboração de personagens e mesmo como narrativa de defesa ideológica que atribui sentidos de “verdadeira história contada”. No entanto, o impacto das tecnologias de informação e comunicação não apenas potencializaram a construção de novas narrativas históricas como também criaram mídias cada vez mais acessíveis a espaços que não eram dominados pelos historiadores profissionais. Nosso ponto de partida, como exemplo de história produzida para os espaços públicos, é o game Assassin’s Creed Unity. Como a análise desse jogo pode servir na discussão sobre o ensino de história e o podcast? Tecemos esta escolha por ser um dos games com temáticas históricas mais populares na atualidade e por ter sido tema de alguns dos podcast mais populares da podosfera brasileira. Também fazemos nossas escolhas por este jogo, por observarmos que o seu impacto em relação a produção sobre a Revolução Francesa foi muito maior do que as polêmicas em torno do filme “Danton” (1982), filme clássico sobre o tema de Andrzej Wajda.

---

<sup>55</sup> Discutiremos mais a fundo o Sobre História Podcast no capítulo seguinte. Porém, ao apresentarmos a mídia podcast como nosso objeto de pesquisa, também deixamos claro que a definimos também como produção bibliográfica. Essa percepção se dá em relação ao Podcast Sobre História por ser “lugar” de produção de narrativas históricas, pois como pesquisador do ensino de história, estou inserido. Usamos este podcast em especial por servir como aporte teórico e modelo metodológico na pesquisa sobre os usos da TICs no Ensino de História, tema sempre discutido durante os programas. Entendemos também o Sobre História como lugar de polifonia, onde diferentes vozes – a dos participantes – se interagem na produção de um discurso multifacetado.

<sup>56</sup> Texto de introdução do podcast “SH 07 – Tudo sob controle” do Sobre História Podcast. Disponível em: <<<http://www.sobrehistoria.blog.br/podcast/sh-07-tudo-sob-controle/>>>. Acesso em 04 de setembro de 2016.

No final de 2014 mais um jogo da franquia Assassin's Creed, game multiplataforma<sup>57</sup> produzido pela empresa franco-canadense Ubisoft, foi lançado no mercado com o título de Assassin's Creed: Unity. O enredo traz à tona a Revolução Francesa e segue a história de Arno Dorian e seu grupo de assassinos para expor os poderes por trás do movimento revolucionário. A franquia, caracterizada pela utilização de cenários e contextos históricos narra o embate entre um clã de assassinos e os Templários, cuja disputa se passa por vários períodos da história já narrados em games anteriores da série, como a Terceira Cruzada (Assassin's Creed), O Renascimento Italiano (Assassin's Creed II e Assassin's Creed: Revelations), a Revolução Americana (Assassin's Creed III).

As principais críticas em relação ao jogo estão centradas, principalmente, pela retratação que o game faz sobre François Marie Isidore de Robespierre (1758-1794), um dos líderes revolucionários. Em Assassin's Creed Unity somos colocados diante de Robespierre como o antagonista, representado pelo sadismo e por ser o grande vilão do jogo. Esse foi um dos grandes motivos pelas críticas realizados ao game. Uma das críticas mais pesadas vieram de Alexis Corbière – Secretário Geral do partido de esquerda *La Partie de la Gauche* – que atribuiu aos produtores do game como parte de um “movimento ideológico cada vez mais presentes nos meios de comunicação que querem impor aos franceses uma perspectiva diferente sobre a Revolução Francesa”<sup>58</sup>. Assim, observamos a disputa de sentidos sobre a que história se deve ensinar. A disputa de narrativas históricas toma proporções para além da academia, pois os games emergem como uma mídia produzida principalmente aos jovens em fase escolar.



### 1.1 – Nota dos produtores na tela de abertura do Game Assassin's Creed Unity

<sup>57</sup> Games de multiplataforma são aqueles que são produzidos para diferentes interfaces de vídeo games. Por exemplo, este Assassin's Creed foi comercializado nas plataformas Playstation 4, Xbox One e PC.

<sup>58</sup> Disponível em: << <http://www.alexis-corbiere.com/index.php/post/2014/11/13/Les-cr%C3%A9ateurs-d%E2%80%99Assassin%E2%80%99s-creed-unity-v%C3%A9hiculent-une-propagande-r%C3%A9actionnaire-sur-la-R%C3%A9volution-Fran%C3%A7aise> >> Acesso em 12 de setembro de 2016.

No início do game somos deparados com uma nota dos produtores que afirmam que o game se trata de uma obra de ficção inspirada em personagens e eventos históricos. (Figura 1). Porém, em seguida somos colocados diretamente no início da narrativa do game. Somos apresentados ao Helix<sup>59</sup>, tecnologia presente em todos os jogos da franquia que é ponto de partida para que a história dos jogos se desenvolvam. Na premissa do game, o Helix é uma biotecnologia que permite acessar acontecimentos dos antepassados a partir de memórias genéticas. Trate-se, portanto, de uma tecnologia que permite que os usuários possam reviver memórias.

“O passado não está perdido, ele vive dentro de nós. Codificados na dupla-hélice estão as experiências de nossos ancestrais. Depois de três décadas de pesquisa, nossos engenheiros criaram a mais moderna interface biotecnológica. Nós desvendamos as vidas de nossos antepassados. Nós abrimos uma janela ao passado. É um entretenimento de imersão total. Apertando um botão, você vivenciará os mais importantes momentos da história. Tudo do conforto do seu lar. Bem-vindo ao Helix onde o passado é seu playground.”<sup>60</sup> (UBISOFT, 2014)

Uma das questões mais interessantes do game é o que nos permite discutir como a temporalidade é trabalhada. Quando se diz que “o passado não está perdido, ele vive dentro de nós”, percebemos que o game trata o tempo como algo acessível e próximo dos jogadores. “Nós abrimos uma janela ao passado”, na mecânica do game, permite que os jogadores possam revisitar, na perspectiva de se vivenciar a Paris da Revolução Francesa de 1789. É interessante notar que no final de um dos trailers<sup>61</sup> a frase “make history” traduz a experiência que os produtores do game querem apresentar aos usuários. O game se apresenta, de fato, como metáfora da produção historiográfica ao colocar a narrativa como possibilidade de se vivenciar o passado, de dar sentido do homem no tempo. Não é longe de críticas, pois não se pode viver o passado. Toda produção historiográfica é fragmento, ponto de vista de um passado que não pode ser alcançado, mas sim interpretado e questionado. A narrativa é caminho e meio para que se alcance essa experiência e o game nos provoca nesse sentido. Que narrativas emergem no Ensino de História? Como trabalhar com o tempo em sala de aula?

Essa articulação que o game faz com o “passado vivido” e o tempo presente evidencia o imediatismo produzido pelas mídias na era digital. É preciso, porém, sair da superficialidade apresentada pelas mídias. Sem dúvidas de que a narrativa apresentada pelo game não condiz com o que se produz na academia a respeito da Revolução Francesa, mas é inegável que as

---

<sup>59</sup> Em alguns jogos da franquia a tecnologia recebe o nome de Animus.

<sup>60</sup> Texto de abertura do game. Antes de acessar a tela inicial, somos apresentados a mecânica do jogo a partir deste texto introdutório.

<sup>61</sup> Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=uEVD31y8cME>>>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

escolhas de enredo colocam o conhecimento produzido por historiadores em cheque. Desqualificar ou problematizar as mídias digitais? Negar ou historicizar? Disponíveis ao público escolar, as mídias digitais remetem experiências vividas através de diversos discursos, mesmo que para isso acabam por ocorrer anacronismos e discursos passíveis a muitas críticas. Portanto, observa-se que as TICs produzem sentidos que entram em conflito com o que se produz na ciência histórica e talvez este embate seja um dos pontos mais importantes para discutir os seus usos na Educação Básica.

Não basta os usos da mídia, antes é necessário conhecê-la. Que história tem sido produzida nos espaços digitais? É preciso se discutir que o espaço escolar, lugar para onde o currículo e o saberes (MONTEIRO, 2003) são produzidos também estão interconectados (LEVY, 1999) as informações e saberes constituídos no ciberespaço em “convergência” (JENKINS, 2009) com outras mídias. Nesse sentido, entendendo o contexto formativo dos saberes escolares, sua relação com os espaços digitais não formais de ensino por meios das diversas Tecnologias de Informação e Comunicação, o lugar da autoria docente no ensino de história, objetivamos a criação de uma oficina de podcast para professores de história da educação básica para contribuir na discussão a respeito deste tema. É o que faremos no próximo capítulo.



### **3. UMA OFICINA DE PODCAST PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: “HISTÓRIAS NA PODOSFERA”**

#### **3.1 – Narrativas históricas na Podosfera brasileira**

O objetivo da introdução deste capítulo é discutir a mídia podcast na perspectiva do Ensino de História com base nos conteúdos que são produzidos na podosfera brasileira. Analisaremos alguns dos podcast encontrados na internet que tratam especificamente e/ou esporadicamente sobre História. Nossas escolhas foram feitas a partir da experiência de escuta dos programas apresentados aqui, o que não implica certamente em dizer que adotamos a metodologia ou concordamos com as narrativas apresentadas. Antes, queremos apresentar um quadro, ainda que limitado, da podosfera brasileira no que tange aos podcasts com conteúdo histórico.

Utilizaremos a palavra “narrativa” em diversos momentos. Baseamo-nos no conceito de RÜSEN (2010a) em seu artigo intitulado “Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão” que vai pensar a narrativa como atividade de produção de uma história. Nos interessa a utilização do conceito do historiador alemão pois, dentro do campo da consciência histórica, tem-se discutido uma história produzida para além da historiografia. Trata-se, portanto, de pensar a narrativa histórica em uma visão que perpassa a práxis do historiador. A narrativa histórica é para Rüsen uma orientação da vida prática no tempo que se caracteriza pelas seguintes qualidades:

- “1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos (RÜSEN, 2010a, p. 97)

A narrativa, para nós, se apresenta como construção de sentido no tempo. Essa percepção nos ajudou nas escolhas de quais podcasts seriam discutidos e analisados. Contudo, desviamos da tipologia apresentada por Jörn Rüsen por entender que esta análise seria

problemática de se empreender. De fato, a tipologia da consciência histórica, traduzida neste texto sob o viés da narrativa, não possui uma maneira clara de se aplicar. As ferramentas apresentadas pelo autor não nos foram suficientes para tipificar cada podcast em uma determinada narrativa. Dessa form, optamos por discutir cada narrativa procurando destacar a maneira como os participantes mobilizam as experiências do passado, os usos da memória, como se identificam e percebem continuidades e rupturas sem, no entanto, classificá-las.

Trabalhamos também com outros dois campos da História que nos ajudam a interpretar as narrativas históricas que se apresentam nestes podcasts. No capítulo anterior levantamos dois grupos teóricos que trabalham com a ideia dos sentidos da história produzidos para os espaços públicos; a da Consciência histórica discutidas pelo alemão RUSEN (1993; 2001; 2006; 2010a; 2010b) e BERGMANN (1990) e as do campo da chamada História Pública com os autores GALLINI & NOIRET (2011), NOIRET (2015) e LUCCHESI (2012; 2013). Estes autores nos ajudam a compor o quadro teórico de análise da produção de narrativas históricas na podosfera brasileira por entender que existem um espaço midiático de produção histórica para além dos espaços formais de ensino. Estes espaços públicos, entendidos na perspectiva do digital – as redes sociais, o YouTube, Blogs, Sites, Games, Filmes, Séries e a própria Podosfera – são lugares que permitem um amplo acesso a narrativas históricas, sejam elas produzidos ou não por especialistas. São chaves teóricas importantes para compreender o alcance destas mídias no Ensino de História o que justifica a realização da oficina de produção de podcasts.

Uma pesquisa em sistemas de busca como o Google, Feed de aplicativos<sup>62</sup> de podcasts e em sites especializados em podcasts nos ajudaram a compor uma grande listagem de podcasts que tratam da História como assunto gerador de seus programas. Estabelecemos também que realizamos um estudo sistemático de cada podcast ao longo de quase um ano de pesquisa, período que começou no mês de janeiro de 2016 e se estendeu até outubro do mesmo ano. Para a produção deste terceiro capítulo foram ouvidos mais de 150 horas de conteúdo entre os mais diversos podcasts produzidos na podosfera brasileira. São programas com diversas abordagens e posicionamentos teóricos e metodológicos que compõem uma verdadeira multiplicidade de discursos. No entanto, sabemos que todas essas horas de áudio não poderiam ser analisadas no tempo e na qualidade com o pouco tempo que possuímos para esta pesquisa. Seria obviamente

---

<sup>62</sup> Para pesquisas relativas ao Feed, utilizamos o aplicativo *Podcast Addict*, programa gratuito para celulares com sistema operacional Android. É possível acessá-lo através da plataforma de compra de aplicativos Google Play.

problemático transpor para estas páginas todas essas horas de podcasts, o que nos levou a fazer certas escolhas por podcasts específicos.

Durante o processo de escuta conseguimos distinguir dois tipos de podcast que produzem narrativas históricas. Alguns podcasts são criados propositalmente para se discutir assuntos históricos. Estes são formados por professores, jornalistas e outros profissionais que se posicionam sobre o passado de diversos lugares de fala e aportes teóricos. Seriam, portanto, podcasts feitos por especialistas, mas não necessariamente todos do campo da história. Dentre eles analisamos os podcasts: Debates em História, Escriba Café, História Online e Projeto Humanos. Também inserimos dentro deste grupo podcast que tratam sobre a Educação, Gênero e temas culturais como o Lado Bi e Lado B(lack). Deixamos em destaque o podcast “Sobre História” em um subtítulo exclusivo por ser o podcast de referência na construção e na metodologia deste trabalho.

O segundo grupo chamamos de “Podcasts histórico/procedurais” que seriam podcasts que não são exclusivos sobre temas históricos, mas programas que tratam eventualmente sobre história. Alguns destes podcasts recebem participantes especialistas, mas não é uma regra a se estabelecer. Dentro deste grupo inserimos o Nerdcast, podcast do site Jovem Nerd que trata sobre cultura pop. Porém, não temos o objetivo de hierarquizar ou engessar os podcasts dentro destes dois grupos. Apenas dividimos para que a análise dos programas fosse melhor estruturada e por percebermos que o Nerdcast não é um podcast exclusivo sobre história, mas um podcast que procura tratar de temas históricos em vários momentos.

O primeiro dos podcasts históricos analisados é o “Debates em História”<sup>63</sup>, podcast do site Debate Histórico<sup>64</sup>. O objetivo do podcast é discutir Historiografia e Teoria da História através de temas gerais. Para esta discussão, escolhemos analisar o programa “Debates em História 9: História, Ciência e Verdade” (Introdução, Parte 1 e Parte 2). No programa dividido em três partes, os participantes comentam o livro “Verdades da Ciência e outras verdades” de Newton Freire-Maia. O programa tem parceria com a editora UNESP e segundo os participantes – Daniel MM, Douglas Fricke, Jorge Valpaços e Marcos Noriega – o objetivo do programa é

---

<sup>63</sup> Disponível em: <<<http://debatehistorico.com.br/feed/podcast/>>> Acesso em 18 de novembro de 2016.

<sup>64</sup> Disponível em: <<<http://debatehistorico.com.br/>>> Acesso em 18 de novembro de 2016.

discutir os “3 conceitos complexos para a produção do conhecimento histórico: história, ciência e verdade”.<sup>65</sup>

Através dos diálogos é perceptível que o “Debate Histórico” tem preocupações acadêmicas, ou seja, de discutir temas do ofício do historiador. No entanto, também existe uma preocupação com o público em geral que se manifesta na tentativa de aproximar conceitos e a temática do programa para os ouvintes. Por vezes as explicações tentam ser acessíveis. Na primeira parte do programa ao discutirem sobre a ideia de verdade para o historiador e sobre o processo de investigação da história, os podcasters participantes destacam que a história:

“[...] é a busca pela verdade, sabendo da sua condição de impossibilidade, de chegar até ela e nesse ponto eu acho que há uma aproximação com a história. Por que se a história ela faz, ela constrói um discurso sobre o passado, é fundamental para um historiador – aí para o nosso ouvinte é legal você pegar isso – que ler um livro de história com quinhentas mil fontes históricas são as pistas, os vestígios do passado que fazem com que o historiador tenha uma agência intelectual de compreensão sobre um processo histórico tá? Em diferentes níveis temporais: fato, estrutura, conjuntura. Existem diferentes “espaços temporais”: curta, média, longa duração. A gente não inventa. A gente tem a construção do conhecimento baseada em fatos históricos. A gente não produz ficção [...] O que o historiador faz nunca irá abarcar a complexidade da vida no passado.”<sup>66</sup>

Outro podcast sobre história é o *Escriba Café*. São diversos programas que tratam sobre temas como Idade Média, Mitologia Grega, Segunda Guerra Mundial, Revolução Francesa e muitos outros. Estes programas possuem uma modalidade diferente, sendo o podcast narrado apenas por um participante: Christian Gurtner. Os programas são sonorizados por diversos efeitos que contextualizam a narrativa, como sons de batalha, discursos políticos e músicas clássicas. A ideia é trazer as características de documentários, tais como narração, trilha sonora e a dramatização para compor uma narrativa histórica que produza presença para o ouvinte. Até a última atualização foram onze programas lançados no feed<sup>67</sup>.

O podcast do site História Online<sup>68</sup> possui características didáticas. Os professores Rodolfo Neves e Daniel discutem temas históricos apresentando conceitos, discussões teóricas e conteúdos voltados, principalmente, para alunos que desejam realizar o vestibular. Divididos em ordem cronológica, os podcasts deste site se organizam em três grandes temas: História Geral, História do Brasil e Atualidades. Os programas são caracterizados por uma oralidade explicativa que, na tentativa de reproduzir uma aula tradicional, o professor assume o status de

---

<sup>65</sup> Descrição no texto do podcast. Disponível em: <<<http://debatehistorico.com.br/debates-em-historia-9-historia-ciencia-e-verdade-introducao-e-parte-1-o-que-e-verdade/>>>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

<sup>66</sup> Essa discussão está presente por volta de 27 minutos do programa. Disponível em: <<<http://debatehistorico.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Historia-ciencia-e-verdade-intro-e-parte-1.mp3>>> Acesso em 18 de novembro de 2016.

<sup>67</sup> Disponível em: <<<http://feeds.soundcloud.com/users/soundcloud:users:82413921/sounds.rss>>> Acesso em 20 de novembro de 2016.

<sup>68</sup> Disponível em: <<[www.historiaonline.com](http://www.historiaonline.com)>> Acesso em 18 de novembro de 2016.

*ethos* na tentativa de convencer os ouvintes através de argumentos – acontecimentos, fatos e explicações conceituais. O Programa “Regimes Totalitários – características gerais”<sup>69</sup> segue uma narrativa cronológica, distribuída ao longo de explicações sobre fases da segunda guerra mundial e a explicação sistemática do conceito de totalitarismo. Outros programas, como “Crise do Petróleo”<sup>70</sup> e “Oriente Médio 2016: temas de atualidades”<sup>71</sup> buscam sintetizar temas atuais para que os ouvintes possam desenvolver atividades em redações como as do ENEM.

O Lado Bi é um podcast de Cultura e Cidadania LGBT criado em março de 2013 e tem como um dos seus objetivos promover discussões a respeito da diversidade sexual e de gênero. Os programas são apresentados pelos jornalistas James Cimino e pelo designer Márcio Caparica e se desenvolvem em formato de entrevista, na qual os apresentadores articulam enftretamentos, pautas, projetos e questões voltadas a cultura LGBT, sempre em diálogo com os entrevistados – em geral pesquisadores e ativistas.

“Como bons iconoclastas que somos, quisemos fazer algo que fugisse ao padrão das representações da comunidade LGBT. Nem santos nem demônios, os gays são só gente que vive diferente dos outros e que têm os mesmos direitos básicos que todo mundo. Por isso que, quando tem que gongar as bichas, a gente gonga mesmo. Só não admite que gente de fora venha fazer críticas infundadas, aí viram corporativistas e agem como a mãe do James: ‘nos meus filhos bato eu’.”<sup>72</sup>

Os podcasts do grupo “Anticast” possuem especificidades interessantes em nossa análise. O Anticast, além de um podcast próprio e característico, também abarca uma composição de outros podcasts diferentes. Entre eles citamos o “Projeto Humanos”, um podcast que utiliza uma narrativa pautada em *storytelling*<sup>73</sup> que conta memórias de pessoas. O podcast é dividido em temporadas e tem em sua primeira temporada<sup>74</sup> a história de Lili Jaffe, uma iugoslava judia que foi prisioneira em Auschwitz entre 1944 e 1945. Assim, os programas se

---

<sup>69</sup> Disponibilizamos o Feed do podcast para download. Disponível em: <<<http://feedproxy.google.com/~r/HistriaOnlinePodcasts/~5/d6l6ZtA6BhQ/regimes-totalitc3a1rios.mp3>>> Acesso em 10 de setembro de 2016.

<sup>70</sup> Disponibilizamos o Feed do podcast para download. Disponível em: <<<http://feedproxy.google.com/~r/HistriaOnlinePodcasts/~5/CgMbNB9G9y4/petro-crise.mp3>>> Acesso em 10 de setembro de 2016.

<sup>71</sup> Disponibilizamos o Feed do podcast para download. Disponível em: <<<http://feedproxy.google.com/~r/HistriaOnlinePodcasts/~5/-UMsd90mz24/oriente-medio-temas.mp3>>>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

<sup>72</sup> Texto de apresentação do projeto no site. Disponível em: <<<http://ladobi.uol.com.br/quem-somos/>>>. Acesso em 09 de novembro de 2016.

<sup>73</sup> *Storytelling* é um tipo de narrativa que se caracteriza pela utilização de histórias pessoais.

<sup>74</sup> A primeira temporada chamada de “Filhas da guerra” possui cinco episódios e são distribuídos ao longo do Feed.

desenvolvem em três perspectivas: entrevistas com a própria Lili Jaffe, leituras do seu diário presentes no livro “O que os Cegos Estão sonhando”<sup>75</sup> e discussões sobre o Holocausto.

Entre os programas vinculados ao grupo “Anticast”, citamos também o projeto “Lado (B)lack”, podcast que trata sobre cultura, política e história sob o viés da Cultura Negra. Podemos encontrar no Feed deste podcast programas com diversas pautas históricas como “Partido dos panteras negras”<sup>76</sup>; Economia – “Crise no Brasil”<sup>77</sup> e “Medo e Neoliberalismo”<sup>78</sup>; Educação – “Reforma do Ensino Médio”<sup>79</sup> e até programas que tratam sobre cinema e seriados como “The Get Down”<sup>80</sup> e “Preciosa”<sup>81</sup>.

“Buscando não apenas falar sobre temáticas relacionadas a cultura negra, o Lado (B)lack busca falar sobre as pluralidades relacionadas com nossa vivência. Vivência esta que não está relacionada a falar apenas sobre o que é ser negro, mas mostrar também como enxergamos o mundo através de nossas referências étnicas. Falamos sobre música, política, economia, design, história, filmes e diversos tópicos que tangem o nosso dia a dia. Somos parte da construção do que é ser negro no Brasil. Somos a busca por uma visão não eurocentrada da cultura, conhecimento e mídia. Somos o outro lado da conversa. Somos o Lado (B)lack.”<sup>82</sup>

Um dos podcasts mais ouvidos do Brasil é o Nerdcast do site Jovem Nerd<sup>83</sup>. Com conteúdo voltado ao público geek, o podcast além de tratar sobre temas como RPG, quadrinhos, filmes, séries e outros assuntos da cultura pop, também discute fatos relacionados a vida dos participantes. Temas como entrevistas, ciência, fatos do cotidiano e viagens são tratados de forma humorística e descompromissada. Além disso, um dos temas mais comuns são os relacionados à história. Assim, analisamos o Nerdcast de número 442, programa que trata sobre a Revolução Francesa. Trata-se de um programa patrocinado pela Ubisoft, a mesma empresa que produz os games da série Assassin’s Creed que discutimos no capítulo anterior. É sobre este mesmo game – Assassin’s Creed Unity – que serve de background para a gravação do podcast sobre este tema histórico. A narrativa do programa é dividida de forma cronológica em

---

<sup>75</sup> JAFFE, Noemi; CARTUM, Leda; JOVANOVIĆ, Vojislav Aleksandar. O que os cegos estão sonhando? Editora 34, 2012.

<sup>76</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/paupedra/lado-black-13-partido-dos-panteras-negras>>> Acesso em 09 de novembro de 2016.

<sup>77</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/paupedra/lado-black-20-crise-no-brasil>>> Acesso em 09 de novembro de 2016.

<sup>78</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/paupedra/lado-black-21-medo-e-neoliberalismo>>> Acesso em 09 de novembro de 2016.

<sup>79</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/paupedra/lado-black-27-reforma-do-ensino-medio>>> Acesso em 09 de novembro de 2016.

<sup>80</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/paupedra/24-the-get-down>>> Acesso em 09 de novembro de 2016.

<sup>81</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/paupedra/lado-black-17-preciosa>>> Acesso em 09 de novembro de 2016.

<sup>82</sup> Descrição feita pelos próprios podcasters. A lista completa de programas pode ser acessada na internet.

Disponível em: <<<https://soundcloud.com/paupedra/sets/lado-b-lack>>> Acesso em 20 de novembro de 2016.

<sup>83</sup> Disponível em: <<[www.jovemnerd.com.br/categoria/nerdcast/](http://www.jovemnerd.com.br/categoria/nerdcast/)>> Acesso em 09 de novembro de 2016.

que os participantes, guiados por Alexandre Ottoni, constroem discussões a partir de relatos e acontecimentos, explicando fatos econômicos e sociais da França do século XVII.

Como todos programas históricos do Feed do Nerdcast, o “Nerdcast 442” parte de uma perspectiva linear, do ponto de vista de uma história totalizante que engloba a sucessão de acontecimentos como estrutura narrativa. Em alguns momentos são realizadas intervenções com o objetivo de realizar piadas ou comentários para trazer os ouvintes a discussão. Nesse momento, são realizadas analogias entre as classes sociais da França pré-revolucionária – a clássica divisão em três estados – e as classes presentes na cidade do Rio de Janeiro hoje. O objetivo da analogia é fazer uma relação entre essas classes sociais, atribuindo semelhantes características entre a sociedade francesa de 1789 e o Rio de Janeiro de hoje.

"O povo não era exatamente o povo, não é? Todo o resto. Burguesia era o povo. Tinha muita gente com grana, na verdade com mais grana que os nobres no povo. Era o novo rico. Exatamente. Como que chama aquele pessoal que mora na Barra da Tijuca no Rio de Janeiro? Emergente! Emergente é povo também. Não quer ser, mas é. Emergente não quer o jornal dele com caderno da zona norte não. Emergente quer caderno da Barra da Tijuca. Nem da zona leste. Não quer. 'Não sou zona oeste, sou barra e esses aí também estão na revolução. De fato, apesar de ter muita gente que tava aí no terceiro estado ter grana, existia uma abismo social muito claro na França entre aristocracia, os nobres, e o resto da galera."<sup>84</sup>

Outra perspectiva dos podcasters no nerdcast é a afirmação de que a história é composta por personagens principais, atribuindo a estes o status de protagonistas. A narrativa do programa é realizada a partir de uma análise biográfica de três personagens da revolução: o rei Luís XVI, a rainha Maria Antonieta e Robespierre. Mesmo que outros personagens sejam descritos no programa, a construção da narrativa perpassa pelos três citados.

"Vamos falar só os nomes dos protagonistas dessa história toda que não são tantos que nem na Guerra das Rosas, que tem aquela galera. A gente tem basicamente o Rei Luís XVI e a Maria Antonieta que era a arquidquesa da Áustria que foi pra França com um casamento arranjado com ele com quatorze anos de idade. Então ela não conhecia nada do país. Era uma nobre e foi pra lá. [...] O trabalho dela era garantir a paz. [...] Vamos ter outras figuras como o Robespierre que vai ser o principal articulador. Vamos ter outro cara chamando de Jean por marra que vai ser um puta radical e outros atrelados que a gente vai falar."<sup>85</sup>

Sendo um dos podcasts mais ouvidos do Brasil, o Nerdcast adquire grande importância no cenário de produção histórica na podosfera. Mesmo que não seja um podcast feito por historiadores, o podcast liderado por Alexandre Ottoni (Jovem Nerd) e por Deive Pazos (Azaghal) tem alcançado um público cada vez maior.

---

<sup>84</sup> Disponível em: << <https://jovemnerd.com.br/nerdcast/nerdcast-442-as-cabecas-da-revolucao-francesa/>>> Acesso em 05 de outubro de 2016. Discussão presente a partir de 17 minutos do programa.

<sup>85</sup> Ibidem. Discussão presente a partir de 24 minutos do programa.

### 3.2 – Um podcast Sobre História

Para uma discussão mais concreta dos usos do podcast para a educação histórica, iremos apresentar agora o projeto 'Sobre Historia Podcast', programa produzido por alguns discente do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROF História, turma de 2014, da UERJ e da UFRJ<sup>86</sup> na qual emergem as discussões em torno da relação do Podcast com o Ensino de História e motivaram a nossa pesquisa. O “Sobre História”, além de ter nascido em meio a pesquisa deste projeto foi o nosso “campo de experimentação”. As experiências conquistadas ao longo da produção de todos os programas nos ajudaram a compor as discussões sobre esta oficina e a conceber a forma e, principalmente, com que metodologia e aportes teóricos estaríamos trabalhando. Discutiremos estas questões ao longo dessa parte da dissertação.

Com o objetivo de discutir problemas de natureza histórica a partir das demandas do presente, o Sobre História Podcast foi fundado a partir das discussões sobre o lugar do historiador em meio às novas tecnologias de informação, sua inserção na sociedade como referência em assuntos de natureza histórica e na sua atuação como divulgador científico. Através de narrativas áudio gravadas, os participantes discutem problemáticas apresentada pelas demandas do presente e tecem comentários a respeito do tema proposto.

No programa “Somos tão jovens”<sup>87</sup>, a abordagem partiu das discussões sobre a menoridade penal, percebendo o conceito de “juventude” como uma construção histórica. Assim, fundamentados na concepção de que a consciência histórica se volta para os diferentes processos mentais de construção do conhecimento histórico dos indivíduos e de que o aprendizado histórico se dá como “construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica” (RUSEN, 2010a, p. 43), o podcast desenvolve suas discussões sempre a partir do campo de visão do historiador. Nesse sentido, o aprendizado histórico através do podcast cumpre as propostas apresentado por Rösen, pois os programas partem de “experiências de ações relevantes do presente” (RUSEN, 2010a, p. 44).

A análise sistemática do passado para a compreensão do tempo presente, partindo das demandas desse mesmo tempo é dever do historiador. Cabe ao historiador fazer uso das novas tecnologias de informação para registrar e divulgar as discussões do tempo presente através de

---

<sup>86</sup> Fernanda Pereira de Moura (UFRJ), Lícia Gomes Quinan (UFRJ), Raone Ferreira de Souza (UFRJ), Mariana Mendes Lins (UFRJ), Daniel Carvalho Ferreira (UERJ) e Karla Rodrigues da Costa (UERJ).

<sup>87</sup> Disponível em: <http://sobrehistoria.blog.br/somos-tao-jovens/>. Acesso em 10 de outubro de 2016.



uma reflexão histórica. Os historiadores devem transformar os tradicionais repositórios de informação (impresso ou digitais) em suportes de ferramentas cognitivas para a resolução de problemas de natureza histórica.

“Este projeto nasce da necessidade percebida por todos de levar o debate historiográfico para um grande público, em seu geral afastado da Academia e em muitos casos até da Escola. É um projeto completamente gratuito, sem fins lucrativos, com intuito educativo e de divulgação científica. O projeto de um Podcast sobre História feito por historiadores que estão em sala de aula na Educação Básica se estrutura dentro de uma perspectiva de reflexão epistemológica dentro e para o campo do Ensino de História, dialogando também com as discussões do campo da História Pública”<sup>88</sup>

Preocupados em responder às demandas do presente a partir de questões históricas, o podcast Sobre História tem apresentado diversos programas com pautas vinculadas aos problemas e temas que se relacionam ao cotidiano das pessoas. Os participantes têm se preocupado em discutir temas relevantes para a sociedade, partindo do pressuposto de que pensar historicamente é um fenômeno inerente ao ser humano e não algo exclusivo da academia.

“A ideia do nosso podcast é justamente essa, de atingir a galera que não está nesse meio acadêmico, no meio da nossa disciplina. A gente extravasar as fronteiras e conseguir chegar na galera que tem interesse por história e que a gente consiga colocar uma discussão bacana pra essa galera. Que não fique só naquela coisa dos fatos, daquela coisa fria de ficar só falando o que aconteceu. A gente quer problematizar, questionar, discutir e trazer problemas mesmo”<sup>89</sup>

As narrativas dos programas se desdobram a partir da perspectiva do Presentismo. Os temas são claramente relacionados a acontecimentos recentes e buscam, a partir do olhar do historiador, responder as demandas do tempo presente. Por exemplo, no programa “Quem inventou o amor” os participantes buscam discutir as relações de gênero a partir de um olhar histórico sobre o “amor”. Partindo da discussão de como se configurava os relacionamentos na Idade Média, a dinâmica do programa se desloca por citações ao conto de “Tristão e Isolda” até as discussões em torno dos clássicos filmes da Disney como Cinderela, Frozen e Mulan. Logo, em um momento em que se discutia o chamado “amor cortês” – um gênero literário que apresentava atitudes e valores para os relacionamentos na Idade Média – um dos participantes indaga sobre uma continuidade deste tipo de “amor” hoje:

“Queria fazer uma pergunta. Em que medida na nossa sociedade hoje do século XXI a gente ainda convive com essa perspectiva de amor cortês? Em que medida isso está presente nas relações dos casais? Eu acho que na medida em que a mulher ainda é vista como aquela que deve ser cortejada e que ela não pode cortejar um rapaz que ela tem interesse. Também é uma construção machista na sociedade. Acho que não é só isso. Acho que passa também pela questão do prazer mesmo, não é? Tem essa visão de que o homem ele segue

---

<sup>88</sup> Disponível em: <<<http://www.sobrehistoria.blog.br/o-projeto/>>> Acesso em 20 de outubro de 2016.

<sup>89</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/sobrehistoriapodcast/sh-plantao-especial-a-gente-nao-parou>>>. Acesso em 20 de outubro de 2016. Essa discussão foi transcrita a partir do quarto minuto do programa.

seus instintos em busca do prazer e a mulher quer um relacionamento. O desejo dela é de ser cortejada e não tipo: Eu tenho direito sobre o meu corpo, eu tenho direito sobre o meu prazer e é isso que eu desejo. Mas não, mulheres desejam relacionamento, homens desejam sexo. Isso é muito cortês.”<sup>90</sup>

A perspectiva de temporalidade adotada pelos participantes logo é apresentada. Neste momento, duas das participantes problematizam a ideia do “cortejar” nos relacionamentos atuais ao dizer que a atitude do homem em sempre cortejar ou de que a mulher possui o estereótipo de querer sempre um relacionamento sério, são características que remontam ao “amor cortês” medieval.

Qual o lugar do historiador no espaço público hoje? Como os profissionais de história tem se utilizado das tecnologias de informação e comunicação para falar de história a quem não são seus pares? Estas perguntas motivaram a criação do Sobre História, mas também motivaram alguns questionamentos pessoais, para além do ensino no espaço público. Penso ser necessário uma aproximação maior das mídias de comunicação na internet do espaço escolar, lugar onde os maiores números de historiadores fazem parte. A escola deve ser lugar por excelência do diálogo com o digital; lugar de constituição de meios originais de produção do conhecimento histórico.

Todos esses programas representam a nossa defesa de narrativa. O Sobre História Podcast é, portanto, para nós o podcast de referência para a construção da oficina por ser lugar de experiência, de prática e de construção de narrativas da esfera da História Pública, do Presentismo e pela identificação do Ensino de História como campo e prática de pesquisa.

### **3.3 – Oficina: articulando teoria e prática**

É preciso pensar a oficina como processo de pedagógico experienciado que leva em consideração as diferenças e não homogeneiza o indivíduo. Nesse sentido, a oficina leva em consideração que nem todos os alunos possuem aptidão ou mesmo desejam estar presentes na gravação de áudio do podcast e que, a partir dos diferentes atores envolvidos no processo, percebemos que existem diferentes meios de se construir o conhecimento. Neste sentido, a oficina pode e deve envolver todos alunos, articulando os anseios, expectativas e habilidades de cada um. Todos participam da oficina no que se refere a construção da pauta e das discussões preliminares em torno do tema. Porém, o professor pode envolver os alunos em diferentes áreas do processo de gravação do podcast. Alguns alunos podem gerir os equipamentos de gravação,

---

<sup>90</sup> Disponível em: <<<https://soundcloud.com/sobrehistoriapodcast/sh-03-quem-inventou-o-amor>>>. Acesso em 15 de novembro de 2016. Essa discussão está presente por volta dos 38 minutos de programa.

outros podem editar enquanto alguns cuidam, por exemplo, da divulgação do feed do podcast. Essas possibilidades estão presentes no **Anexo 1** da Oficina.

Pensamos na oficina como prática investigativa que não pode ser considerada como meio hierarquizador dos sujeitos ou dos saberes produzidos (ESTEBAN, 1999). É necessário, portanto, valorizar os saberes e os fazeres que são produzidos no cotidiano escolar, levando em consideração suas especificidades sem, no entanto, desconsiderá-las. Afinal, a escola deve ser abordada com um lugar de práticas que contribuem para a *emancipação social*.

O podcast torna-se um espaço privilegiado dos alunos produzirem discursos e quebrarem paradigmas a partir do desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens dinâmicas. O podcast pode ser um veículo midiático de problematização de questões sociais e históricos produzidas pelos próprios alunos que perpassa o ambiente escolar, trazendo cidadania e dando voz aos alunos em expressar seus anseios e suas ideias. Fetzner (2015) ao criticar os modelos de avaliação externa produzidos pelo Estado percebe que a Escola deve “colaborar para o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que nos possibilitem um saber diferente do qual a nossa própria família já tem disponível” (p. 141). Essa problemática, muito frequente em tempos de “Escola sem partido”, indica a importância da Escola em promover o debate e a diversidade de pensamento, buscando o sentido de uma educação para a alteridade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, o podcast abre espaço de diálogo entre a Escola e os espaços públicos na sociedade pelo acesso gratuito e democrático da mídia nos ambientes virtuais de aprendizagem – a podosfera.

O podcast toma o sentido de instrumento educacional para além do conhecimento previsto no currículo, abrindo espaços de diálogo com os diferentes conhecimentos produzidos na web, no sentido de diversidade, pluralidade, na construção coletiva (as oficinas são trabalhadas nesse sentido) e, potencialmente, posiciona a escola no importante papel de instituição voltada para a vivência da cidadania e do pensamento crítico.

Outra questão importante a ser discutida é que o podcast se desvincula da ideia de padronização do processo de construção do conhecimento, colocando diferentes formas de se construir o pensamento – *brainstorm*<sup>91</sup>, construção coletiva de pauta, debate de ideias e respeito

---

<sup>91</sup> Abreviação do inglês *brainstorming* (tempestade de ideias). Termo muito usado na publicidade para resolução de problemas específicos. É um conjunto de exercícios mentais que servem para a criação de ideias a partir de um conceito ou problema. Utilizamos esse conceito pois acreditamos que os alunos carregam uma série de conhecimentos anteriores aos apresentados nas aulas. Assim, motivamos a discussão coletiva a partir do

a diversidade de pensamento. Distanciamos da ideia de classificação, pois entendemos os espaços virtuais e produção de conteúdo, no nosso caso o podcast, como meios potenciais de quebra de paradigmas.

“Práticas avaliativas são necessárias e imprescindíveis, nossa discussão está na prática avaliativa que, por meio de uma padronização, nega saberes, rotula e classifica pessoas e, ainda, cria resistências ao processo de aprendizagem em desenvolvimento. A qualidade da educação, em nosso ponto de vista, não pode abrir mão da participação dos envolvidos na elaboração e no acompanhamento do processo e, também, do diálogo com seus saberes e cultura” (FETZNER, 2015, p. 139)

Dar voz aos alunos é essencial na produção do podcast pois a polifonia – entendida no sentido de espaço que circulam diferentes vozes – gera processos democráticos de produção do conhecimento que devem ser avaliados de forma coletiva, sem deixar, no entanto, de estabelecer um acompanhamento individual do aluno. A gravação, edição e publicação do podcast é um fim, mediado por todo um processo de construção de discurso; as oficinas tomam um caráter qualitativo, pois está inserida no processo de ensino-aprendizagem (SACRISTÁN, 1998).

Portanto, atribuímos a criação da pauta como primeira etapa de produção do podcast. Para tanto, trabalhamos com o quadro elaborado por BARCA (2004) que nos ajuda a perceber os diferentes protagonistas do podcast na perspectiva de aula-oficina:

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
<b>Lógica</b>	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
<b>Saber</b>	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
<b>Estratégias e recursos</b>	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
<b>Avaliação</b>	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
<b>Efeitos sociais</b>	agentes sociais

Modelo de aula-oficina (BARCA, 2004, p.02)

Entendemos a oficina enquanto aula de história (BARCA, 2004) e o podcast “dentro de uma perspectiva de reflexão epistemológica dentro e para o campo do Ensino de História”<sup>92</sup>.

conhecimento prévio carregado pelos discentes, sendo eles direcionados pelo professor em função de se construir, de forma científica e embasada, o conceito, tema ou expressão pretendida.

<sup>92</sup> Disponível em: << <http://www.sobrehistoria.blog.br/o-projeto/>>> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

Nessa mútua articulação, desenvolvemos a Oficina “Historias na podosfera” com o intuito de contribuir para a formação de professores de história em relação as TICs e a mídia podcast e suas potencialidades para o ensino de história na Educação Básica.

A primeira etapa da oficina perpassa pela proposição da *unidade temática investigativa* fundamentada por BARCA (2004), SCHMIDT & BRAGA (2005; 2006) e SCHMIDT & FERNANDES (2013) e pela perspectiva da Educação Histórica. Como discutido no capítulo anterior, firmamos uma articulação entre o campo da Teoria da História e da Didática da História com as pesquisas relativas ao campo dos Saberes Escolares.

### 3.3.1 Tema do podcast

Quando discutimos no capítulo anterior sobre nossa escolha de temporalidade a partir do *presentismo*, é aqui que nossa escolha teórica recai sobre a prática. Como gerar um tema para o podcast a partir do tempo presente? Essa pergunta é instigante pois recai diretamente na articulação que envolve vários tópicos que discutimos no segundo capítulo: currículo, saber escolar, temporalidade e autoria docente. Assim, é necessário partir sempre de algum conteúdo curricular, seja ele *formal* – como tema curricular prescrito pelas secretarias municipais, estaduais e/ou federais na qual o professor está inserido – assim como o currículo oculto e o real. Ou seja, o tema precisa estar inserido nas atividades e no programa que o professor constrói em seu planejamento didático no qual os temas específicos deste currículo de História façam sentido. Um tema de podcast pode, por exemplo, surgir das discussões sobre a Segunda Guerra Mundial ou Golpe Militar de 1964 com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa articulação com o currículo é extremamente necessária, pois os temas precisam fazer sentido com a própria disciplina escolar<sup>93</sup>.

Também é necessário que o tema do podcast venha a partir da realidade sociocultural dos alunos envolvidos. Para isso, o professor como autor de suas aulas deverá, através de seu campo de experiência e formação, encontrar o tema adequado a realização da oficina. No entanto, é preciso que o tema faça sentido. Para isso, partimos da articulação do curricular com a percepção temporal do *presentismo* que discutimos no segundo capítulo. Logo a produção do conhecimento escolar parte a princípio do conhecimento histórico de referência (MONTEIRO,

---

<sup>93</sup> Como já discutido neste mesmo capítulo, salientamos que a nossa escolha para a produção desta oficina é pela perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Essa escolha é claramente uma sugestão para que a oficina possa ser compreendida de forma prática. No entanto, o professor que utilizar desta oficina em suas aulas também pode realizar outras escolhas de temas e perspectivas.

2015) e se constrói na práxis da sala de aula, dialogando com aquilo que vamos chamar de “conhecimento prévio” dos alunos.

Enfrentamentos próprios da sala de aula também podem imprimir escolhas por parte dos docentes na formulação de temas para o podcast. As demandas sociais, questões levantadas nas redes sociais, notícias, e situações da Escola geram intervenções por parte de professora na promoção de entendimentos do tempo presente e em colocações que visam garantir o respeito a alteridade.

A escolha do tema também perpassa pelas proposições levantadas por SCHMIDT & FERNANDES (2013) denominada de “primeira ênfase” e relacionada a “escolha da temática direcionada pela diretriz curricular e planejamento do professor” (p. 05). No entanto, como afirmam as autoras é necessário que haja clareza dos objetivos de ensino em relação ao tema da aula para que as perguntas que instigam conhecimentos prévios não se confundam com o relativismo. Ou seja, é preciso ter objetivos claros do que vai se ensinar para que o tema da aula não seja relativizado com qualquer tema, retirando sua especificidade em relação ao objeto no tempo/espaço. É preciso ter cuidado com anacronismos. No **ANEXO 1** deixamos o exemplo do tema e as perguntas para instigar o conhecimento prévio dos alunos.

### **3.3.2 *Braisntorm***

Trabalhamos no sentido de que o aluno é agente e produtor de conhecimento e que o professor, para iniciar este processo, deve ser um investigador social, isto é, ele deve ser capaz de “aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos” (BARCA, 2004, p. 01). O conceito de *lógica* discutido por BARCA (2004) nos apresenta o aluno na perspectiva de um sujeito ativo com ideias prévias e experiências múltiplas. O professor, por sua vez, é sujeito investigador e a sua prática na Etapa 3 da oficina é de empreender um processo de investigação dos conhecimentos prévios dos alunos (p. 02). Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o Ensino de História tem como um de seus objetivos a compreensão dos conceitos históricos como construção temporal e social, o professor deve se colocar na perspectiva de quem investiga como os alunos constroem tais conceitos. O aluno, visto como agente, torna-se nessa perspectiva também objeto de interpretação do professor que deve promover como parte de sua aula a avaliação de como os conceitos históricos estão sendo percebidos.

Na ação investigativa docente deve-se compreender que o senso comum é conhecimento que se liquefaz na medida em que os alunos são instigados a produzir sentidos sobre os conceitos abordados. Todo e qualquer aluno carrega informações advindas da sua realidade social, das diversas mídias presentes no dia a dia, de sua pesquisa e campo de experiência e isso não pode ser desprezado nas aulas de história. Sendo assim, propomos que o professor deva dividir a turma em grupos compostos de cinco a sete alunos. Os alunos serão instigados a partir de perguntas relativas ao tema escolhido pelo podcast. A ideia é levantar o conhecimento produzido pelos alunos para a elaboração da pauta de forma investigativa para que as intervenções do professor possam ocorrer. Seguimos as proposições de BARCA & SCHMIDT (2013) que apresentam este momento denominando-o de “*segunda ênfase: a elaboração de perguntas para investigar os conhecimentos prévios a partir dos objetivos de ensino planejados para a temática*” (p. 06).

As perguntas, exemplificadas no **Anexo 1**, são dirigidas aos alunos em grupos formados com o intuito de debater as ideias sobre o tema. A clareza dos objetivos em relação ao tema do podcast é necessária, pois ela pode produzir desvios teóricos e relativismos. Assim, o enfrentamento de diferentes pontos de vista

### **3.3.3 Pauta e gravação:**

Como disposto no **ANEXO 1**, uma das etapas da produção do podcast é a realização da pauta. Trata-se da terceira etapa da oficina e um dos aspectos mais fundamentais da gravação do podcast, pois é a base que define as discussões em relação ao tema escolhido e o debate entre alunos e professor. A pauta não é algo engessado e deve sempre estar em constante reestruturação e mudança, partindo-se sempre da ideia de que o conhecimento é construído e, portanto, sempre pode ser atualizado. Esse conhecimento é produzido a partir da ação docente que, após o processo de constituição do conhecimento prévio (brainstorm), irá intervir discutindo e problematizando as discussões dos alunos na etapa anterior.

O professor deve intervir na Etapa 4 empreendendo um processo de desnaturalização e historicização em relação a compreensão de senso comum dos alunos. A atividade de *Brainstorm* dá lugar as colocações do professor de história que irá problematizar os conteúdos produzidos durante o debate de ideias dos alunos. O professor deverá realizar uma organização da dimensão temporal do objeto de estudo – de forma linear ou não – discutindo os conceitos e ideias dos alunos, superando a compreensão de senso comum. A ação docente visa dar sentido

a compreensão dos objetivos dispostos nas perguntas, dando um novo olhar, agora histórico, do tema do podcast podendo se utilizar de analogias (MONTEIRO, 2005) e contextualizações. Essa intervenção é que permite que o Saber Ensinado cumpra o seu objetivo de tecer um olhar crítico sobre o objeto estudado.

“O fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama, o enredo é armado para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Trazer para a realidade do aluno implica em encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.” (MONTEIRO, 2013, p. 11)

A produção da pauta se apresenta como instrumento de orientação do tema com o seu aspecto temporal de compreensão do passado, do presente problematizado e o futuro como horizonte de expectativa. Dialogamos com o conceito de “narrativa histórica” por relacionar o tempo como tempo humano quando se é articulado de forma narrativa, ou seja, a narrativa encontra sentido histórico quando toma uma dimensão de experiência, do vivido. Assim, a narrativa se configura como “o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (RICOEUR apud GABRIEL, 2012, p. 192). Neste sentido, o podcast é narrativa na medida em que produz sentidos históricos problematizados pelas categorias meta-históricas de KOSELLECK (2006); o “espaço de experiência” – na articulação entre os conhecimentos prévios, os saberes escolares e a escolha pela temporalidade do tempo presente (a presença do passado/presente) – e o “horizonte de expectativa” – na percepção do futuro como o não experimentado.

A utilização dessas categorias meta-históricas nos ajudam a compor a narrativa que pode ser constituída na pauta e na gravação do podcast. Estes dois conceitos permitem o desenvolvimento da narrativa que empreendemos ao escolhermos a metodologia do Sobre História Podcast (2016) para compor a construção desta oficina. Um ensino de história, em nossa perspectiva (SOBRE HISTÓRIA, 2016), deve sempre partir de problemáticas do Tempo Presente, sejam elas do “passado atual, sejam aqueles no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006, p. 309) – a experiência do vivido pelos alunos (trazemos sempre para o lado da cibercultura) – como também para a “Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva e a curiosidade” – expectativa de vida, sonhos e projeto dos alunos. Assim, o professor de história



no processo de gravação atua na produção de um discurso – o narrador explícito – recompõe, recria, produz fatos e processos (MONTEIRO, 2015) ao debater e construir a narrativa histórica em áudio com os alunos participantes da oficina sempre a partir de enfrentamentos do Tempo Presente.

A comunicação que em nossa oficina é a gravação e divulgação do podcast constitui-se como um dos elementos mais importantes. Dialogando com BARCA (2004) reconhecemos que a comunicação do aluno, como quarto elemento da *unidade temática investigativa*, “expresse a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação disponíveis” (p. 21). O podcast torna-se meio interativo de fazer os alunos pensarem como aprenderam e o que mais gostaram de aprender nas aulas de história.

### **3.4 – O Ensino de História na perspectiva dos Direitos Humanos**

Atribuímos ao podcast o status de mídia com potencial para se discutir múltiplos temas. Entendemos que a articulação desta mídia com a internet produziu ao longo de sua história a proliferação de temas dos mais variados tipos. No entanto, é preciso perceber que os usos do podcast no Ensino de História deve levar em consideração as demandas do tempo presente, como discutimos no segundo capítulo dessa dissertação. Assim, propomos o tema dos Direitos Humanos como escolha para exemplificar as potencialidades da mídia podcast ao mesmo que nos dá a possibilidade de discutir e exemplificar nossa metodologia.

Nossa escolha de um podcast sobre Direitos Humanos foi feita por percebermos que a mídia podcast pode ser um meio de estabelecermos o diálogo entre a produção de conteúdo histórico na escola com o ciberespaço. Voltamos a utilizar o conceito de Convergência de JENKINS (2006) para fundamentar nossa discussão de que o podcast é uma mídia com possibilidades de interconexão entre o Espaço Escolar e o *Ciberespaço*. A internet hoje é lugar de ativismo em prol da luta pelo direito das minorias. Logo, ela exerce um papel fundamental na discussão a respeito dos direitos humanos, de divulgação de notícias relacionadas ao tema e principalmente de debate, pois as redes sociais tem promovido, em algum sentido, um espaço de visibilidade para a discussão do tema o que evidencia uma certa demanda social e escolar em torno do tema. Assim, percebendo que as mídias digitais possuem um papel importante na articulação entre o que se ensina na escola e o ciberespaço, apresentamos a oficina de podcasts como uma dimensão dessa produção. O podcast é dimensão de divulgação histórica, de

conteúdo original produzido para web ao mesmo tempo em que os espaços – o *Ciber* e a Escola – encontram nesta mídia uma possibilidade de *convergência*.

A originalidade não se encontra apenas no conteúdo produzido nas aulas de história e durante a oficina. O produto final – o podcast – toma dimensão de meio, de articulador entre espaços onde a história toma dimensões sociais e cidadãs muito particulares. A escola e o ciberespaço se articulam. Não pretendemos dizer que surge um novo espaço. Ambos os espaços continuam coexistindo de forma particular. No entanto, a convergência de ambos, o Ciber e a Escola, criam articulações em uma perspectiva transmídia, na qual os alunos e professores exercem o papel de protagonismo.

O podcast, inserido dentro do contexto da web 2.0 e entendido como uma tecnologia de transmissão de dados de áudio via internet, torna-se, portanto, uma importante ferramenta de inserção das TICs em sala de aula. Neste sentido, propomos uma oficina de produção de podcast para professores tomando por discussão os temas curriculares a partir de uma abordagem que se relacionasse com a questão da educação em/para os Direitos Humanos e a Cidadania, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH1) para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História (PCNs). Assumimos os Direitos Humanos como tema desse podcast por observarmos o atual cenário global de violação desses mesmos direitos, sejam em perspectiva global ou mesmo nos micro espaços de relações de poder.

Marcelo Magalhães ao analisar os PCNs discute os problemas da cidadania brasileira hoje, marcada por uma sociedade historicamente autoritária pelo passado de escravidão, de relações políticas paternalistas e de governos não democráticos (MAGALHÃES, 2003, p. 177). No entanto, algumas dimensões lançadas pelos PCNs e analisadas pelo historiador impulsionam as discussões em torno da gravação do podcast. Baseamo-nos no conjunto de princípios democráticos presentes no PCNs, tais como a dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, a participação política e a corresponsabilidade pela vida social (p. 177).

Nossa opção é por um Ensino de História para a formação da cidadania do indivíduo, principalmente a do cidadão político crítico que, como cidadão, reconhece e atua na defesa e respeito à diversidade. Reconhecemos que falar de Direitos Humanos através das tecnologias de informação e comunicação é envolver os alunos no tema e levá-los a refletirem e a

vivenciarem em seu cotidiano. Nos baseamos, portanto, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

“Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa [...] O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.” (BRASIL, 2007, p. 31).

O aluno deve-se ver como sujeito e como cidadão que atua no processo de permanências e transformação da realidade histórica em que está inserido. A educação, em si, já é um direito humano e uma educação deve ser exercida como prática para a liberdade e de reflexão sobre a realidade. Assim, percebemos claramente que o objetivo principal do Ensino de História é de uma educação para a cidadania, ou seja, de uma opção pela história sociocultural, problematizada pelos conceitos de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representação que, através de uma visão histórica do processo, possibilite ao aluno perceber seu papel político na sociedade em que se insere. Essa ação cidadã pode e deve ser problematizada pelos professores a partir dos usos das TICs.

“A questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade. As questões envolvendo a cidadania só podem ser entendidas em dimensão histórica. A luta pela terra, por exemplo, tem envolvido gerações. Os territórios indígenas, reduzidos pela expansão da colonização europeia e pelo avanço das fronteiras agrícolas e minerais, até hoje pedem políticas públicas efetivas. [...] As terras dos antigos quilombos estão em pleno debate. Do mesmo modo, é possível falar da longevidade e profundidade da questão étnica construída por quatrocentos anos de escravidão e perpetuada pela desigualdade social e pelo preconceito racial. Assim, tanto a exclusão como a luta em prol de direitos e igualdades marcam a questão da cidadania no Brasil”. (BRASIL, 1998, p. 37).

A oficina pode começar a partir de discussões propostas pelos professores a partir na perspectiva dos Direitos Humanos baseados no conteúdo curricular utilizado pela rede na qual está inserido ou a partir de intervenções problematizadoras na experiência do cotidiano da sala de aula. Temas como Segunda Guerra Mundial, Ditadura Militar (1964-1985) e Colonização na África tornam-se, por exemplo, oportunidades para se discutir questões importantes, como racismo, xenofobia, direitos civis e outros assuntos relacionados a temática dos Direitos Humanos. Assim, as oficinas se estabelecem a partir de um programa cronológico de temas curriculares, articulados sempre a problemáticas do tempo presente (MONTEIRO, 2015) e, sempre inseridas no contexto social dos alunos. Esses sentidos cronológicos são estabelecidos

no **Anexo 1** – a oficina “Histórias na podosfera”. A gravação do podcast, nosso produto final, será acompanhada da metodologia estabelecida (**Anexo 1**) e a partir da produção da pauta do programa (**Anexo 1 e 2**).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma expressão que nunca fará sentido para se tratar sobre tecnologias digitais é “chegamos ao fim”. É comum o uso de termos como “versão beta” ou “versão 1.1.3” para se referir a um aplicativo, programa ou qualquer outra tecnologia. De fato, ser Beta ou representar uma versão por um número é entender que as tecnologias sempre estarão em desenvolvimento. Isso quer dizer que o “fim” é processo e, logo toda tecnologia tende a se tornar, de alguma maneira, obsoleta, seja por apresentar erros ou mesmo por outras tecnologias superarem os seus usos. Esta pesquisa se coloca neste mesmo sentido. Não temos como objetivo apresentar o Podcast, a Oficina e as discussões feitas ao longo destas páginas como versões finais. Antes, esta pesquisa se insere com o objetivo de contribuir no processo de produção historiográfica e didática para o Ensino de História, visto que as pesquisas em torno do tema das TIC’s e o ensino desta disciplina, apesar de terem avançado, ainda avançam a passos lentos.

É interessante observar que no desenvolvimento desta pesquisa nos deparamos muitas vezes com conceitos como NTIC’s – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – para tratar sobre as tecnologias que nos deparamos ao longo de toda essa pesquisa. Seria complicado atribuir às TIC’s um começo com “Novas”, afinal, a todo instante inúmeras tecnologias são lançadas todos os dias no mercado. Seria, de fato, impossível acompanhar todos os lançamentos e novidades do mundo tecnológico, pois o mercado tecnológico, para se movimentar, exige que um farto financiamento para o desenvolvimento de novas tecnologias.

Uma outra questão que queremos apresentar é de que vivemos um momento de forte apelo aos usos das tecnologias por professores. A expansão do pensamento de que as tecnologias podem resolver todos os problemas da Educação é um equívoco. As tecnologias são apenas ferramentas e não é por meio da criação de laboratórios, de usos tecnológicos cada vez mais avançados ou de projetos educacionais baseados em TICs que efetivaremos uma verdadeira “revolução educacional”; antes, é preciso que estas tecnologias sejam percebidas em quadro maior de potencialidades para o ensino. Os usos das TICs só podem fazer sentido se a discutirmos através das especificidades metodológicas e teóricas do Ensino de História enquanto campo de pesquisa historiográfico. Também não é possível desvincular este processo da formação de professores, muitos menos da vivência tecnológica desses profissionais.

Também discutimos neste trabalho que os usos das TICs podem produzir frutos mais relevantes se forem mediados por professores que se familiarizam com estas tecnologias, ou seja, de professores que compreendem os seus usos pedagógicos para o ensino de História. A inserção das TICs sem o diálogo com os docentes pode levar a sérias interferências na vida escolar. As tecnologias só podem fazer sentido para o ensino se forem compreendidas em um contexto muito maior do que o apenas o “fascino pelo digital”.

A História ainda caminha a passos lentos na relação com o digital. Percebemos com o avanço de nossas pesquisas e com a nossa presença através do Sobre História Podcast nos espaços digitais e públicos, que o historiador ainda tem dificuldade para se relacionar com o grande público. A popularização de livros, filmes, games e outras mídias produzidas por “não historiadores” são um alerta para os historiadores que se preocupam apenas com a discussão entre seus pares. A democratização do conhecimento através da expansão das universidades, dos repositórios digitais de informação e comunicação, assim como os canais de interconexão como as redes sociais, são e (devem) ser problematizados pelos historiadores ao mesmo tempo que, estes espaços, devem se tornar meios para o diálogo com o grande público. As barreiras entre os espaços Escolar, Público e Acadêmico precisam ser quebradas. Vivemos um momento em que a internet pode se tornar um grande catalisador para que este fim seja alcançado. Portanto, afirmamos que os professores se encontram em um lugar de privilégio para a quebra destes paradigmas; é do professor o protagonismo de efetivar uma verdadeira convergência entre estes espaços e, para isso, ele deve contar com o ciberespaço e todas as mídias que são produzidas para o digital.

Não temos respostas completas a todos estes problemas e questionamentos, tamanha a complexidades dessas relações. Desejamos, porém, que com esta pesquisa tenhamos conseguido levantar questões importantes para a relação entre o Ensino de História e as TICs. Como professores de história podem mobilizar saberes para além do espaço escolar? Como discutir, com base na História, questões relevantes do tempo presente? Que transformações para o ofício do historiador as tecnologias digitais tem produzido? Como, no ensino de História, podemos discutir/responder às demandas sociais do Tempo Presente em diálogo com os espaços públicos? Estas são apenas algumas perguntas que nos questionam como professores de História. Ainda temos um longo caminho a percorrer. Afinal, estamos na versão Beta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo*. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, s/ p.

\_\_\_\_\_; *Maria Elizabeth de Almeida fala sobre tecnologia na sala de aula*. Revista Nova Escola, São Paulo, jun./jul. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/entrevista-pesquisadorapuc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml?page=2> Acesso em 20 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_; SILVA, Maria da Graça Moreira da. *Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo*. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, n.1, abr. 2011, p. 1-19. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676> Acesso em 20 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_; VALENTE, José Armando. *Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação de fatos científicos para o fazer científico*. In: SANTOS, Edméa Oliveira dos. Currículos – teorias e práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 121-136.

ANHORN, Carmem T. Gabriel. *Teoria da História, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 32, nº 64, 2012, pp; 187-210.

BARROS, G. C; MENTA, E. *Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã*. Revista de Economia Política de Iás Tecnologias de la Información y Comunicación, IX, nº 1, 2007, pp. 74-89.

BERGMANN, Klaus. *A história na reflexão didática*. Revista Brasileira de História, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BRESCIANO, Juan Andrés. *El historiador y las fuentes electrónicas: nuevos horizontes para la crítica heurística en el siglo XXI*. In: SEMINÁRIO ONLINE HISTORIA Y DEBATE, 2008. Disponível em: << [http://www.h-debate.com/Spanish/seminario/2008/bresciano/bresciano\\_texto.htm](http://www.h-debate.com/Spanish/seminario/2008/bresciano/bresciano_texto.htm) >> Acesso em 15 de setembro de 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *"Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana"*. Revista Brasileira de História, 1992: p. 193-221.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORNE, Dominique. *"Comunidade de memória e rigor crítico"* In. *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: Ministério

da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2015

\_\_\_\_\_. *Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNL D 2015*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNL D 2012: História*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASI. *Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º Ciclos*. História. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BUCKINGHAM, David. *Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização*. Educação & Realidade, v. 35, n. 3, 2010

\_\_\_\_\_. *Precisamos realmente de educação para os meios?*. Comunicação & Educação, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica*. In: *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. FGV Editora, 2014.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: 2009, CIE d.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. *Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online*. Revista História Hoje, v. 3, nº 5, 2014, p. 165-188.

CASTELLS. *A era da intercomunicação*. Disponível em: <http://diplo.org.br/2006-08,a1379> Acessado em 10 de maio de 2016.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & educação, v. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Marcella Albaine *Ensino de História, pesquisa histórica e novas tecnologias: alguns desafios do tempo presente*. In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RJ, 2012, Rio de Janeiro. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012, p. 1-15.

\_\_\_\_\_; DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. *Escola, Ensino e Tecnologia: a oficina pedagógica “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”*. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 2013, Natal. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013, p. 1-14.

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

CRUZ, Sonia Catarina. *O podcast no ensino básico*. In: CARVALHO, A. A. (ORG). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIE d, p. 66, 2009. Disponível em:



<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10052/4/Actas%20do%20Encontro%20sobre%20Podcasts.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2015.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia de Letras, 2010

DE MATTOS, Ilmar Rohloff. " *Mas não somente assim!*" *Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História*. Tempo, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

ESTEBAN, M.T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FETZNER, Andréa Rosana Fetzner. *Entre diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas*. In: DE OLIVEIRA FERNANDES, Claudia. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. Cortez Editora, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Teoria & Educação, n. 5, 1992, p. 28-49.

FREIRE, Eugenio Paccelli Aguiar. *Podcast na Educação Brasileira: Natureza, Potencialidades e Implicações de uma tecnologia da comunicação*. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede/UFRN

GABRIEL, Carmen Teresa. *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós"*. In: CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 1-27.

GALLINI, Stefania; NOIRET, Serge. *La historia digital en la era del Web 2.0: introducción al Dossier Historia Digital*. Historia crítica, n. 43, p. 16-37, 2011.

GINZBURG, Carlo. *História na era Google*. In: *Fronteiras do Pensamento 2010*. Porto Alegre: 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHNgAbd7E> . Acessado em 22 de maio de 2016.

GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

HARTOG, François. *Regime de Historicidade* [Time, History and the writing of History - KVHAA Konferenser 37: 95-113 Stockholm 1996]. Disponível em: <<[https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois\\_Hartog\\_-\\_Regime\\_de\\_Historicidade\\_\(1\).pdf](https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicidade_(1).pdf)>> Acesso em 10 de Agosto de 2015. p. 95.

HOBSBAWM, Eric. *O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo*. Novos Estudos CEBRAP, v. 43, n. 11, p. 103-12, 1995.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2006.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. LEMOS, André. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, Leo. *Podcast: guia básico*. Marsupial Editora, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil. Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

LUCCHESI, Anita. *A história sem fio: questões para o historiador da Era Google*. In: XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ, 2012, Rio de Janeiro. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012, p. 1-09.

\_\_\_\_\_. *Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital*. História Oral, v. 17, n. 1, jan./jun. 2014b, p. 39-69.

LUCIO, Luís. *Reflexões sobre podcast*. Marsupial Editora, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

KOYAMA, Adriana Carvalho. “*Arquivos online: práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades*”. Tese de doutorado, Campinas, Unicamp, 2013. Disponível em: <<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000912866>>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Tesouros digitais*. Revista de História, Rio de Janeiro: Disponível em: <<<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/tesouros-digitais>>>. Acesso em 09 de setembro de 2016.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *História e cidadania: por que ensinar história hoje*. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 168-184, 2003.

MIRANDA, Sonia Regina, & Luca, Tania Regina de. (2004). *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D*. Revista Brasileira de História, 24(48), 123-144

MONTEIRO, Ana Maria. *Aulas de história: questões do/no tempo presente*. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 58, p.165-182, out-dez. 2015

\_\_\_\_\_, Ana Maria. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Cadernos Cedes, v. 25, n. 67, p. 333-347, 2005.

\_\_\_\_\_, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Mauad Editora Ltda, 2007.

\_\_\_\_\_. *A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar*. História&Ensino, v9, 2003. Revista do laboratório do Ensino de História da UEL.

MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, F. de A. *Ensino de história: saberes em lugar de fronteira*. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 36, nº 1, jan /abr. p. 191-211, jan/abr. 2011.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. *Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula*. 2006.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. *Podcast: potencialidades na educação*. *Revista Prisma*. com, n. 3, 2010.

NORA, P. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. PROJETO HISTÓRIA 10: 07-28, dez. 1993

NORA, P; LE GOFF, J. (Orgs.). *História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988, 3 vols.

OLIVEIRA, Lia Raquel. *Criação de podcasts pelo professor (informar e motivar para leituras): uma experiência no ensino universitário*. In: CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Encontro sobre podcasts: Actas do Encontro, Braga, Portugal, 2009. Braga: CIEd, 2009. p. 155-162.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus, 2007.

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

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. De On the Horizon (NCB University Press, Vol 9, Nº 5, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizado histórico*. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a, pp. 41-49.

\_\_\_\_\_. *Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipos e Razão*. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b, pp. 93-108.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*.

Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa, Ponta Grossa/PR, vol. 1, No. 2, p. 7 -16, jul-dez 2006.

\_\_\_\_\_. *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. 1994. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em 20 de maio de 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. P. *A avaliação no ensino. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Artmed, 2009.

## ANEXO 1: Oficina “Histórias na podosfera”

### **Etapa 1: O que é um Podcast?**

Nessa etapa os alunos serão apresentados a mídia do podcast, definindo suas características e possibilidades de uso. Será uma apresentação teórica através de slides e, ao final, deverá ser apresentado um trecho do podcast “Sobre História”. Este slide disponibilizamos no Anexo 4, através de print do arquivo original em formato .exe. Trata-se de um slide produzido através do aplicativo Prezi que está no **Anexo 3**.

Em anexo também disponibilizamos dois programas do “Sobre História Podcast” para exemplificação, apresentação e discussão do professor com os alunos durante as oficinas. Estes dois programas são apenas referências e não devem ser um formato padrão para o podcast desenvolvido na oficina. Existem muitos formatos de podcast na podosfera e, esta oficina, não tem como objetivo condicionar a apenas um modelo. A criatividade pode ser trabalhada ao longo de toda oficina para a produção de podcasts únicos.

Duração: 45 minutos.<sup>94</sup>

Objetivo: Contextualizar a mídia do podcast para os alunos envolvidos.

Material: Datashow, Caixa de Som, Computador.

### **Etapa 2: Brainstorm e desenvolvimento do tema**

Propomos uma sessão de *brainstorm* com os alunos sobre o Tema do podcast e sua articulação aos conteúdos discutidos em sala. O *brainstorm* se desenvolve a partir do conhecimento prévio dos alunos, relacionando os conceitos e ideias com o tema do trabalho. Trata-se de estabelecer um ponto de partida, a partir de questões e problemas sociais presentes na comunidade em que os alunos estão inseridos e da visão de mundo estabelecida pelo diálogo com os discentes. É ao mesmo tempo diagnóstico e produção.

Os alunos podem utilizar da internet para pesquisa, trazendo notícias, conceitos e textos encontrados na web relacionados ao tema. Essa pesquisa deve ser direcionada pelos professores, indagando os alunos a todo momentos sobre a veracidade das fontes.

Os alunos deverão ser divididos em grupos de 5 a 7 pessoas. Cada grupo receberá um conjunto de perguntas que instigarão os conhecimentos prévios dos alunos envolvidos. Cada grupo deverá realizar a sessão de *brainstorm* e escreverão em uma folha A4 suas respostas em relação as perguntas. O professor recolherá as folhas, dando assim prosseguimento a terceira etapa. Abaixo segue alguns exemplos de perguntas relacionadas aos objetivos de ensino planejados para a temática do podcast. Note-se que os temas são apenas sugestões e que o

---

<sup>94</sup> Levamos em consideração a hora/aula de algumas escolas. Elas podem variar de 40 a 50 minutos. Multiplicamos esse valor a cada hora aula acrescentada.

professor tem total liberdade na apropriação de outros temas, conforme seu planejamento, seleção curricular e objetivos de aprendizagem.

<b>TEMA: A formação dos Direitos Humanos no Brasil</b>	
<b>Objetivos de Ensino</b>	<b>Pergunta para investigação dos conhecimentos prévios</b>
Identificar as conquistas sobre os direitos do ser humano em nossa sociedade.	Os direitos que possuímos hoje sempre existiram? Comente e cite exemplos de direitos conquistados.
Compreender os direitos humanos como processo histórico de luta.	Em relação ao trabalho, as mulheres sempre tiveram os mesmos direitos que os homens? Explique.
Perceber as rupturas e continuidades do processo de construção dos direitos humanos.	Que situações hoje refletem a violência contra as minorias? Exemplifique.

Duração: 135 minutos

Objetivo: Construir uma pauta colaborativa entre professor e alunos

Material: Folhas A4, Internet, Celular, Quadro, Giz ou Caneta.

### **Etapa 3: Pauta do Podcast**

Após a segunda etapa o professor articulará uma intervenção a partir dos conceitos, ideias e conhecimentos prévios produzidos na segunda etapa. Essa intervenção se dá com o objetivo de desnaturalizar e problematizar a produção dos alunos, empreendendo a compreensão histórica do tema discutido.

Pode ser utilizado o próprio quadro negro ou lousa para organização dos tópicos a serem discutidos durante a gravação do podcast. É preciso que o professor desenvolva a pauta no seguinte sentido:

- 1ª Apresentação do tema geral
- 2ª Problematização
- 3ª Discussão do passado
- 4ª Mobilização de questões do presente

É importante que o professor interfira em todos estes momentos para contribuir com a discussão dos alunos e trazer discussões pertinentes, além de não permitir que os assuntos se desviem constantemente. Também disponibilizamos no **Anexo 2** um modelo de pauta para estruturação e organização do programa.

Também está disponível um slide sobre “Direitos Humanos”, estabelecendo historicamente a construção desses direitos.

#### **Etapa 4: Gravação do Podcast**

Nesta etapa acontecerá a gravação do Podcast na data agendada com os alunos. Todos os envolvidos na gravação terão sua participação escolhida a partir do desenvolvimento das aulas anteriores, levando em consideração o interesse, a participação e o envolvimento no projeto. O número de participantes proposto é de seis, podendo ser modificado conforme a realidade da turma e entrosamento dos envolvidos. O professor assumirá a função de guia, articulando e provocando a discussão do tema ou mesmo interferindo para contribuir em qualquer momento que achar adequado. É do professor o papel de guiar os alunos em relação a pauta, propondo o debate em relação ao que se construiu na **Etapa 2 e 3**. A pauta produzida em conjunto com os alunos será o guia do programa. No final do processo o arquivo poderá ser distribuído por um Feed. Apresentamos alternativas gratuitas para hospedagem e divulgação do programa no **Anexo 3**.

Duração: 135 minutos.

Objetivo: Gravação do podcast com os alunos.

Material: Pauta e Celular<sup>95</sup>

#### **Divisão de grupos:**

**a) Designer de capa:**

Alunos interessados na parte visual do podcast, podem criar a arte de capa do episódio que o acompanhará no feed e nas redes sociais.

**b) Rede Social:**

Deixamos a sugestão para que os alunos criem uma página na rede social Facebook para divulgação do podcast e do projeto.

**c) Criação do texto introdutório:**

---

<sup>95</sup> Indicamos o uso de celular para a gravação por ser uma alternativa barata em contraste com os equipamentos tradicionais de gravação, como interface, microfones e/ou gravadores digitais. No entanto, aconselhamos também o uso de gravadores digitais e microfones caso este material esteja disponível na Escola ou caso o professor ou os alunos tenham em casa. Disponibilizamos no Anexo 3 um guia para a gravação, edição e postagem do podcast na web.

O texto introdutório do programa pode ser extraído da sessão de *brainstorm* ou mesmo de poesias, letras de músicas e outras fontes que ajudem a introduzir o tema do podcast para os ouvintes

**d) Gravação e Edição** (administração dos equipamentos):

Este grupo pode ser formado por alunos que sejam familiarizados com softwares de gravação e edição de áudio.

**e) Podcasters**

O grupo é aqui representado por aqueles que irão participar do programa como podcasters.

# SOBRE HISTÓRIA PODCAST

Episódio ? – Tema ?

[TRILHA MUSICAL]

## INTRODUÇÃO

Texto introdutório inserindo os ouvintes no tema.

Meninos e meninas, este é o (nome do podcast) número ?.

[SOBE TRILHA MUSICAL / VINHETA]

## APRESENTAÇÃO

Olá, meninas e meninos. Aqui é professor \_\_\_\_\_, vosso host querido.

*Apresentar a mesa:*

[ Apresentação dos alunos participantes do programa ]

Vamos para o PASSADO A LIMPO, o feedback dos programas anteriores!

## PASSADO A LIMPO

TEMPO: (10-15 minutos)

*Ler o feedback dos programas anteriores*

(Caso haja mais de um programa lançado, pode-se tirar dúvidas e responder questionamentos do último programa)

## TEMA PRINCIPAL

[A ser construído com os alunos]

TEMPO: (60 minutos)

## SUGESTÕES DE TRILHA SONORA

[ Músicas utilizadas para compor a trilha do programa ]

---

<sup>96</sup> Trata-se de um modelo de pauta do Sobre História Podcast. O conteúdo é produzido a partir das discussões e atividades coletivas e individuais dos participantes.



## OFICINA "HISTÓRIAS NA PODOSFERA'

**Professor:  
Raone Ferreira de Souza**

### Histórias na Podosfera

É uma oficina de produção de narrativas históricas para a podosfera brasileira para professores utilizarem com alunos da Educação Básica.



## O que é Podcast?



- É uma mídia de audio ou video distribuída na internet através de feedRSS

### TIPOS DE PODCAST

Existem diversos formatos de podcast na "podosfera". Um dos mais utilizados é o de discussão, em que os participantes se reúnem para "bater um papo" sobre um assunto escolhido.

### HOSPEDAGEM

Os podcasts, como qualquer outra mídia na internet, necessitam de uma hospedagem para que possam estar disponíveis para download pelos usuários.

### FEED

O que diferencia o podcast de outras mídias de audio é a possibilidade de assinar e receber os programas assim que eles são disponibilizados. Para tanto, utiliza-se de uma ferramenta chamada feedRSS

## TIPOS DE PODCAST

Existem diversos formatos de podcast na "podosfera". Um dos mais utilizados é o de discussão, em que os participantes se reúnem para "bater um papo" sobre um assunto escolhido.

## HOSPEDAGEM

Os podcasts, como qualquer outra mídia na internet, necessitam de uma hospedagem para que possam estar disponíveis para download pelos usuários.

O que  
outras  
possibil  
os pro  
dispon  
se de  
feddRSS

## FEED

O que diferencia o podcast de outras mídias de áudio é a possibilidade de assinar e receber os programas assim que eles são disponibilizados. Para tanto, utiliza-se de uma ferramenta chamada feedRSS

r outra  
am de  
possam  
download

## Como ouvir um podcast?

Existem diversos meios de se ouvir um podcast. O mais comum é através da assinatura de um feedRSS. Abaixo disponibilizamos três meios de se acessar um podcast.

### AGREGADORES

Pode-se assinar o feed através de agregadores de podcasts. São aplicativos para sistemas como Android e iOS que fazem a assinatura e download dos programas diretamente para o smartphone, como "Podcasts" (iOS) "Podcasts Addict" (Android).



### STREAMING

Alguns podcast possuem sites. Assim, é possível ouvir aos programas diretamente de players disponibilizados no post do podcast.



### DOWNLOAD

Caso o podcast tenha algum site é possível fazer download diretamente para o seu computador ou celular. Apenas clique no botão "download" com o botão direito do mouse e em seguida "Salvar link como". No celular apenas segure o dedo no local do player e aperte "download".

## AGREGADORES

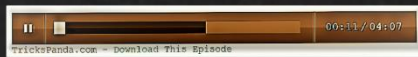
Pode-se assinar o feed através de agregadores de podcasts. São aplicativos para sistemas como Android e iOS que fazem a assinatura e download dos programas diretamente para o smartphone, como "Podcasts" (iOS) "Podcasts Addict" (Android).





## STREAMING

Alguns podcast possuem sites. Assim, é possível ouvir aos programas diretamente de players disponibilizados no post do podcast.



Caso poss  
dire  
ou c  
"do  
mou  
com  
ded  
"do

## DOWNLOAD

Caso o podcast tenha algum site é possível fazer download diretamente para o seu computador ou celular. Apenas clique no botão "download" com o botão direito do mouse e em seguida "Salvar link como". No celular apenas segure o dedo no local do player e aperte "download".

ites.  
aos  
yers  
do

/04:07

## Como gravar um podcast?

Existem diversas técnicas e tecnologias para se gravar um podcast. Optamos por um método simples e de fácil acesso que o SMARTPHONE.

### Qual aplicativo?

Utilizaremos o aplicativo "Smart Voice Recorder"



## Qual aplicativo?

Utilizaremos o aplicativo "Smart Voice Recorder"



Disponível em: <<[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.andrwq\\_recorder&hl=pt](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.andrwq_recorder&hl=pt)>>  
Acesso em 01 de dezembro de 2016.

## Edição

Disponibilizamos o link para download gratuito do programa "Audacity". É um software para sistema operacional Windows que opera edições em áudio. Através desse programa é possível editar o podcast, cortando trechos ou inserindo trilha sonora e efeitos.



Disponível em: <<<https://www.fosshub.com/Audacity.html/audacity-win-2.1.2.exe>>> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

## Upload e Armazenamento



Utilizaremos do SoundCloud, plataforma de armazenamento de arquivos de áudio. Existe a possibilidade da criação de conta gratuita.

### Acessando o Soundcloud



## Acessando o Soundcloud



É possível acessar diretamente a plataforma do Soundcloud através do endereço e se cadastrar: <<<https://soundcloud.com/>>>



## ANEXO 4: História dos Direitos Humanos

8  
10  
12  
14  
16  
18

### As gerações dos Direitos Humanos

1

Bobbio irá dividir a construção dos Direitos Humanos em três gerações, ainda que uma quarta geração, segundo o autor, já esteja em evidência.

Essas discussões estão presentes em diversos momentos da história. Assim, a partir de cada período discutiremos as quatro gerações dos direitos humanos.

### Primeira Geração do Direitos Humanos

Os direitos fundamentais do homem são afirmados nas lutas contra os governos absolutos e arbitrários do século XVIII, principalmente na França. Sua principal característica é limitar a atuação estatal em vista da preservação de direitos como a vida, a liberdade e a igualdade.

3

#### Iluminismo

As ideias iluministas favoreceram a emergência dos direitos humanos ao colocar o ser humano no centro das discussões filosóficas. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, bases no pensamento iluminista, influenciaram diretamente a Revolução Francesa.

o this path point

Need hel



## Revolução Francesa

5

Alguns governos europeus, guiados pelas ideias iluministas, vão aos poucos eliminando a tortura e a pena de morte. A Revolução Francesa, ocorrida em 1789, é mais um passo decisivo na direção do estabelecimento de novos valores humanos, de uma sociedade inspirada por uma atmosfera de igualdade social. Sua famosa bandeira de luta é até hoje a que também os adeptos da luta pelos direitos humanos sustentam - Liberdade, Igualdade e Fraternidade. O resultado desse processo foi a instituição da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte Francesa, no dia 26 de agosto de 1789.

Need h

## Declaração dos direitos do homem e do cidadão

7



**Art.1º.** Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum  
**Art. 11º.** A livre comunicação das idéias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei.  
**Art. 6º.** A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Need h

## Segunda Geração dos Direitos Humanos

A segunda geração decorre das lutas de classes e das conquistas da classe operária no século XIX. O Estado deve não apenas se omitir em praticar atos lesivos a esfera de direitos humanos, mas também promover e salvaguardar situações de direitos humanos relacionadas ao trabalho, educação, saúde, moradia, dentre outros.

### A Revolução Industrial

Mudanças profundas nas relações sociais. Nesse momento se discute a relação do homem e suas condições de trabalho. Momento do surgimento do socialismo que contrapõe o modelo capitalista.

Need h



97

Need he

<sup>97</sup> Trata-se de trechos do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin. O filme pode ser problematizado para que os alunos percebam as condições de trabalho nas fábricas do século XIX e início do século XX. Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=KPxcat-zYo>>> Acesso em 02 de dezembro de 2016,

## Guerras Mundiais

13 A discussão sobre os direitos do homem ganham muita força a partir da primeira e segunda guerra mundial, sobretudo depois da perseguição nazista e fascistas aos judeus. Pós Segunda Guerra Mundial é criada a ONU (Organização das Nações Unidas).

Need h

15 A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é o primeiro documento a fixar internacionalmente uma relação de direitos pertencentes tanto a homens quanto a mulheres, independente de classe social, raça ou faixa etária. É um passo fundamental para a Humanidade e para governos de toda parte do planeta se comprometam a defender estes direitos.

Need h



## Terceira Geração dos Direitos Humanos

17

No século XX, ainda na terceira geração, a preservação do meio ambiente e do consumidor tornam-se tema recorrente, numa clara preocupação com a manutenção da vida na Terra.



Need help

## O que são Direitos Humanos?

19

Os direitos humanos podem ser resumidos nos seguintes pontos: direitos à vida, à integridade física e moral, à igualdade, à liberdade de pensamento, de expressão, de reunião, de associação, de manifestação, de culto, de orientação sexual, à felicidade, ao devido processo legal, à objeção de consciência, à saúde, educação, habitação, lazer, cultura e esporte, trabalhistas, ao meio ambiente, do consumidor, e a não ser vítima de manipulação genética.

Need help

## Quarta Geração dos Direitos Humanos

Segundo Bobbio essa quarta geração compreende os direitos ligados à vida como elemento político: a proteção do patrimônio genético e a preocupação com a bioética, por exemplo.

