



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RAFAEL ANTONIO DI SAVOIA

**ENSINO DE HISTÓRIA, INOVAÇÕES
TECNOLÓGICAS E PRODUTOS
EDUCACIONAIS**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro/2025



INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

RAFAEL ANTONIO DI SAVOIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 18/12/2025

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES
PRESIDENTE - ORIENTADOR OU CO-ORIENTADOR

PROF(a). DR(a). PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO
MEMBRO INTERNO

PROF(a). DR(a). ANDERSON JOSÉ LISBOA BAPTISTA
MEMBRO EXTERNO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S268e Savoia, Rafael Antonio di, 1973-
 Ensino de História, inovações tecnológicas e produtos
educacionais / Rafael Antonio di Savoia. - Rio de
Janeiro, 2025.
 151 f.

 Orientador: Fabiana de Moura Maia Rodrigues.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROFHISTÓRIA, 2025.

 1. Ensino de História na era digital. 2.
Tecnologias da informação. 3. Redes sociais. 4.
Produtos educacionais. I. Rodrigues, Fabiana de
Moura Maia, 1973-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. PROFHISTÓRIA III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**



TERMO Nº 67 / 2026 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.006968/2026-10

Seropédica-RJ, 19 de fevereiro de 2026.

Nome do discente: RAFAEL ANTONIO DI SAVOIA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História

Aprovada em 18 de dezembro de 2025

Dr. ANDERSON JOSÉ LISBOA BAPTISTA, UERJ Examinador Externo à Instituição
Dra. PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO, UFRRJ Examinadora Interna
Dra. FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 19/02/2026 13:28)
FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 2083489

(Assinado digitalmente em 20/02/2026 13:11)
PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CEAD (12.28.01.36)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 21/02/2026 12:10)
ANDERSON JOSÉ LISBOA BAPTISTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 052.101.747-51

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **67**, ano: **2026**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **19/02/2026** e o código
de verificação: **75462b5ea1**

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta dissertação analisa as relações entre as novas tecnologias da comunicação, os ambientes de sociabilidade por elas engendrados e o Ensino de História na educação básica no século XXI, bem como as possibilidades de ensino-aprendizagem decorrentes da incorporação dessas inovações tecnológicas ao contexto escolar. A pesquisa fundamenta-se na análise de produções de professores-pesquisadores da área do ensino de História, que investigaram os impactos da cultura digital nas práticas pedagógicas e desenvolveram produtos educacionais baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, com o intuito de tornar o ensino de História mais dinâmico, contextualizado e alinhado à realidade dos estudantes, respeitando os conteúdos curriculares previstos na legislação educacional vigente. O objeto de estudo compreende dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), produzidas entre os anos de 2016 e 2018. Como produto pedagógico, elaborou-se um catálogo que reúne os produtos desenvolvidos nas pesquisas analisadas, apresentando orientações sobre sua localização, utilização e aplicação em sala de aula, de modo a auxiliar e complementar as práticas docentes no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História, inovações tecnológicas, produtos educacionais

ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationships between new communication technologies, the environments of sociability they generate, and the teaching of History in basic education in the 21st century, as well as the teaching-learning possibilities arising from the incorporation of these technological innovations into the school context. The research is based on the analysis of productions by teacher-researchers in the field of History education, who investigated the impacts of digital culture on pedagogical practices and developed educational products based on information and communication technologies, with the aim of making the teaching of History more dynamic, contextualized, and aligned with the reality of students, while respecting the curricular content foreseen in current educational legislation. The object of study comprises dissertations from the Professional Master's Program in History Teaching (ProfHistória), produced between 2016 and 2028. As a pedagogical product, a catalog was created that brings together the products developed in the analyzed research, presenting guidelines on their location, use, and application in the classroom, in order to assist and complement teaching practices in history education.

Keywords: History teaching, technological innovations, educational products

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações analisadas

Quadro 2- Produtos pedagógicos analisados

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

10

2.CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO	13
2.1 O que são as Inovações Tecnológicas	15
2.2 As novas linguagens	20
2.3 Ensino de história na “sociedade da informação”	22
2.4 Os entusiastas das inovações tecnológicas	31
2.5 Ciberespaços	35
2.6 As redes “sociais”	38
2.7 O Fascismo continua fascinante	40
2.8 Racismo Algorítmico, Representações Sociais e Ensino de História	42
2.9 A realidade das relações de ensino-aprendizagem na terceira década do século XXI	44
2.10 As consequências do excesso de tecnologia	46
2.11 O historiador “Google” e o ensino de História	48
2.12 Inteligência artificial, a nova professora? A nova pesquisadora?	51
3. CAPÍTULO 2: PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS	56
3.1 Introdução	56
3.2 Dissertações, quadro 1	57
3.3 Podcasts de <i>Storytelling</i> : A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história	59
3.4 História, narrativa e Netflix: a construção simbólica na era digital	63
3.5 Ensino de História por meio do canal Quinhoar no YouTube.	70
3.6 Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar.	73
3.7 Dicionário Audiovisual de Conceitos: Aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História.	75
3.8 <i>Buenas</i> América Latina digital: O Ensino de história da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula.	78
3.9 Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa.	80
3.10 Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”.	82

3.11 Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história.	84
3.12 Usos e possibilidades do podcast no ensino de História	87
3.13 Relatório Analítico	91
4. CAPÍTULO 3: PRODUTOS EDUCACIONAIS PRODUZIDOS A PARTIR DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO	95
4.1 Introdução	95
4.2 Produtos pedagógicos, quadro 2	97
4.3 Podcast de <i>storytelling</i> , do professor João Victor Loures	100
4.4 O aplicativo do professor Rafael Reis Andrade	101
4.5 Raquel Elison Costa e seu canal “Quinhoar”	103
4.6 Daniela Martins Menezes Moraes e seu Instagram pedagógico	105
4.7 O dicionário audiovisual de conceitos históricos da professora Natália Lima de Mendonça	109
4.8 As oficinas com QR codes do professor Said Lucas De Oliveira Salomón	111
4.9 O “ <i>sidequest</i> ” do professor Artur Duarte Peixoto	112
4.10 “Os revoltosos” o jogo do professor Lucas Roberto Soares Lopes	114
4.11 Projeto “Sobre História Podcast” do Professor Daniel Carvalho Pereira	122
4.12 Um Podcast Sobre História do professor Raone Ferreira de Souza	125
5. CONCLUSÃO	127
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
7. ANEXOS	136

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações decorrentes das inovações tecnológicas têm provocado mudanças significativas nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas em escala global. Tais transformações afetam diretamente os diferentes âmbitos da vida social, incluindo os espaços de trabalho, de sociabilidade e de produção do conhecimento. Nesse contexto, o ensino de História também se vê impactado pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação, especialmente no que se refere às formas de acesso ao conhecimento histórico, à circulação de narrativas sobre o passado e aos processos de aprendizagem dos discentes no século XXI.

Diante desse cenário, torna-se inviável adotar uma postura de espera frente a um processo que se apresenta contínuo e em constante transformação. Assim, faz-se necessário analisar de que maneira as novas tecnologias da comunicação influenciam, de forma positiva ou negativa, o ensino de História, considerando seus impactos nas práticas docentes, nas aprendizagens históricas e na formação das identidades dos estudantes, pois a ampliação das formas de representação cultural, política e econômica no ambiente digital impõe novos desafios à mediação do conhecimento histórico no espaço escolar.

No contexto de minha atuação como professor de História na educação básica, destaco que as novas tecnologias da informação passaram a ser utilizadas de forma cada vez mais constante como recursos didáticos, a partir da percepção de seus potenciais pedagógicos para a mediação nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, reconheço que, nesse momento inicial, tal utilização não tem sido acompanhada de uma reflexão sistemática e aprofundada sobre suas possibilidades educativas. As práticas implementadas têm, sobretudo, o objetivo de promover maior engajamento discente e diversificar os recursos didático-pedagógicos em sala de aula, aspecto considerado relevante para a dinâmica escolar atendendo às determinações das secretarias de educação. Diante disso, evidenciou-se a necessidade de investigar de forma mais consistente o uso das novas tecnologias da informação, compreendendo-as não apenas como ferramentas motivacionais, mas também como potenciais produtos educacionais e objetos de análise para o ensino de História.

Investigação que se legitima pelo constante uso das tecnologias digitais, que têm redefinido comportamentos cotidianos e instaurado novas formas de sociabilidade, marcadas por uma relação cada vez mais intensa dos sujeitos com os ambientes virtuais. Inseridos no que se convencionou chamar de “aldeia global”, os indivíduos convivem com mecanismos de controle, vigilância e direcionamento de conteúdos, especialmente por meio das redes sociais digitais. Esses espaços, mediados por algoritmos, produzem discursos que influenciam percepções de pertencimento social, político e cultural, refletindo-se diretamente no ambiente escolar, onde os estudantes mobilizam narrativas históricas oriundas, muitas vezes, de influenciadores digitais e produtores de conteúdo sem compromisso com o rigor científico.

Embora os territórios virtuais ultrapassem com facilidade as fronteiras dos Estados-nação, isso não implica o desaparecimento das fronteiras culturais e ideológicas. Ao contrário, observa-se a intensificação de discursos nacionalistas, xenofóbicos e revisionistas que circulam amplamente no ambiente digital e se manifestam também nas salas de aula. Os estudantes, inseridos nessas dinâmicas, frequentemente reproduzem disputas de narrativas históricas fundamentadas em discursos disseminados na internet, o que reforça a necessidade de uma atuação docente crítica e mediadora.

Inserida na chamada “sociedade da informação”, caracterizada pela circulação massiva e acelerada de dados, a educação enfrenta desafios relacionados à atenção, à concentração e ao uso consciente das tecnologias digitais. Conforme aponta a historiadora Annita Lucchesi (2013), as tecnologias da informação criaram novas formas de ação e interação na sociedade, alterando significativamente os modos de produção e difusão do conhecimento histórico. Se, por um lado, o acesso ampliado a fontes, acervos digitais e produções historiográficas representa um avanço importante para a pesquisa e o ensino de História, por outro, a proliferação de discursos desprovidos de fundamentação científica impõe novos obstáculos à formação histórica crítica.

Nesse sentido, identificar os limites e as potencialidades das tecnologias digitais no ensino de História constitui tarefa fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento científico. Os ambientes

virtuais não são espaços neutros, mas campos de disputas simbólicas, ideológicas e culturais, exigindo do professor uma mediação consciente e fundamentada.

No primeiro capítulo dessa dissertação, intitulado **“Ensino de História e as novas tecnologias da informação”**, procedeu-se à conceituação de alguns dos principais fenômenos emergentes nas primeiras décadas do século XXI, decorrentes do advento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Analisa-se a influência desses fenômenos nas relações sociais contemporâneas, com ênfase nas formas pelas quais as novas representações culturais têm impactado o ensino de História na atualidade. Para o desenvolvimento deste capítulo, foram utilizadas reportagens de veículos de comunicação de ampla circulação na internet, bem como conceitos fundamentados em referenciais teóricos de historiadores e investigadores especializados nas áreas de História Contemporânea, História Digital, memória e cultura.

O segundo capítulo, intitulado **“Produção bibliográfica sobre ensino de História e as inovações tecnológicas”**, foi dedicado à realização de um levantamento bibliográfico de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Foram analisadas dez dissertações produzidas entre os anos de 2016 e 2018, cujo foco incidiu sobre as transformações culturais ocorridas nas últimas décadas em decorrência das novas tecnologias da comunicação, bem como sobre as suas influências no ensino de História. A seleção das dissertações deu-se por meio da consulta ao banco de teses do PROFHISTÓRIA, utilizando-se como descritores de busca os termos “ensino de História” e “cultura digital”. O objetivo deste capítulo consistiu em apresentar e discutir as produções elaboradas por professores-pesquisadores em Ensino de História, que, a partir de suas experiências na educação básica, que tomaram a cultura digital como objeto de investigação, problematizando e complexificando os sentidos atribuídos ao conceito de “digital”.

No terceiro capítulo, intitulado **“Produtos educacionais produzidos a partir das novas tecnologias da informação”**, foram analisados e catalogados os produtos educacionais desenvolvidos pelos professores-pesquisadores ao longo do mestrado cursado no âmbito do PROFHISTÓRIA. No catálogo elaborado nessa dissertação, tais produtos são apresentados aos professores e demais interessados, com orientações sobre suas formas de utilização, locais de acesso e finalidades

pedagógicas. O objetivo é contribuir para a construção de práticas que tornem o ensino de História mais dinâmico, crítico e contextualizado, em consonância com as demandas educacionais da contemporaneidade.

Em consonância com as legislações educacionais vigentes, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o uso crítico, ético e reflexivo das tecnologias digitais. A 5ª competência geral da BNCC enfatiza a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e significativa, visando à produção de conhecimentos, à resolução de problemas e ao exercício do protagonismo discente (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, o uso de produtos pedagógicos que incorporam tecnologias digitais pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades como análise crítica, argumentação e interpretação histórica. Todavia, é fundamental reconhecer que as mídias digitais veiculam discursos permeados por valores e interesses, exigindo dos estudantes não apenas habilidades técnicas, mas também competências interpretativas e éticas.

Dessa forma, o ensino de História na era digital deve buscar estratégias que articulem o potencial das novas tecnologias à formação crítica dos estudantes, promovendo a compreensão das relações entre passado e presente. Ao catalogar e analisar os produtos educacionais do PROFHISTÓRIA, este trabalho pretende contribuir para a democratização do acesso a práticas pedagógicas inovadoras, fortalecendo um ensino de História mais significativo, atrativo e comprometido com a formação de cidadãos críticos.

2. CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

A primeira parte deste trabalho problematizou o ensino de História na educação básica brasileira no século XXI, analisando os efeitos das novas tecnologias da comunicação na formação dos discentes, apontando como as novas mídias e espaços virtuais estão potencializando ou impondo limites às aquisições das aprendizagens históricas dentro e fora das salas de aula.

Assim, nesse capítulo, foram realizadas reflexões e conceituações sobre as inovações tecnológicas e o ensino de história nas últimas décadas do século XX e nas primeiras três décadas do XXI até os dias atuais. Um levantamento bibliográfico foi realizado com pesquisadores que têm problematizado o impacto das mídias digitais sobre os comportamentos dos discentes nos ambientes escolares, as novas possibilidades pedagógicas que as inovações tecnológicas podem proporcionar, com ênfase nas consequências dessas transformações no ensino de História.

Para dialogar com abordagens teóricas sobre a utilização das inovações tecnológicas sobre os processos de ensino-aprendizagem, utilizamos reportagens que analisam as consequências do uso das tecnologias nas últimas décadas e como estas influenciam os novos comportamentos culturais. As reportagens não são fontes científicas no sentido estrito, mas, estas podem ser utilizadas como fontes secundárias ou materiais de análise, desde que bem enquadradas na metodologia.

Assim, as reportagens podem oferecer um retrato atualizado e acessível de fenômenos sociais, culturais ou políticos, servindo para contextualizar a investigação acadêmica, pois podem sugerir temas ou problemáticas relevantes no meio acadêmico, funcionando como ponto de partida para aprofundar diversas questões (TRAQUINA, 2005). Tais como, antigas questões que ainda permanecem sem solução nas sociedades atuais, como racismo, xenofobia, homofobia e fascismo, que se , revelam cada vez mais presentes, principalmente nas redes sociais, questões que levaram a humanidade a duas guerras mundiais, que vitimaram milhões de pessoas no século XX, discursos e problemáticas de um passado recente, que ganharam novas roupagens e visibilidade com os recursos que as novas tecnologias proporcionam.

Estamos vivenciando uma nova era em que a construção de narrativas históricas intensificaram-se, novos agentes surgiram autointitulando-se como conhecedores do passado, mas as inovações também trouxeram novas possibilidades para o ensino de História, uma rica diversidade de produtos educacionais foram criados e ainda podem ser criados com o apoio das novas tecnologias, como destacou a educadora Circe Bittencourt, os produtos como o objetivo de aproximar e inserir os discentes às inovações tecnológicas para que eles possam fazer o melhor uso delas, além de facilitar o trabalho docente no ensino de História (BITTENCOURT, 2018), são novidades positivas para as práticas pedagógicas na era tecnológica.

Faz-se necessário destacar que não é o objetivo desse trabalho condenar a utilização das novas tecnologias por professores ou alunos, mas, realizar um levantamento da produção do PROFHISTÓRIA sobre ensino de História e novas tecnologias que também abordaram o uso crítico e benéfico dessas tecnologias para as sociedades humanas. Historicamente, como qualquer outra tecnologia desenvolvida ao longo de milhares de anos de evolução humana, as novas tecnologias da informação são novidades e as novidades sempre causam estranheza aos mais conservadores e entusiasmo aos sonhadores nas sociedades humanas, mas com as devidas adequações de cada época, acabam sendo utilizadas por todos.

Há uma revolução em andamento, segundo José de Assunção Barros (2011), uma revolução corresponde a um processo de transformação profunda das estruturas de uma sociedade, implicando uma ruptura significativa com a ordem anteriormente estabelecida” (BARROS, 2011), e processos revolucionários não têm finais previsíveis. A História não é uma ciência exata, nem uma linha do tempo eurocentrada em que todas as culturas caminham na mesma linearidade. Pesquisadores, professores e participantes desse processo histórico percebem a relevância dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos sobre essa nova era, pois são de extrema importância para que se compreendam essas transformações, façam parte delas, não como espectadores, mas como protagonistas desse fato histórico.

2.1 O que são as Inovações Tecnológicas

O termo “inovações tecnológicas” não é recente na história da humanidade, pois a tecnologia pode ser entendida como o conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que permitem o aproveitamento prático do conhecimento, voltado para as necessidades humanas (FIOCRUZ, 2016). Nesse sentido, não se restringe apenas a equipamentos digitais ou eletrônicos, mas abrange desde ferramentas rudimentares até sistemas complexos criados pelo ser humano para transformar o meio em que vive para satisfazer necessidades individuais e coletivas (PINTO, 2005). A roda, o fogo, a imprensa, a bússola ou o computador são igualmente expressões de tecnologia. Atualmente, o termo é muito associado às tecnologias digitais, mas em

sentido amplo abrange todo o processo de aplicação prática do conhecimento científico na criação de ferramentas, sistemas e soluções.

As inovações tecnológicas das comunicações estão promovendo mudanças significativas nas práticas sociais e culturais, alterando como os indivíduos percebem e interagem com o mundo. No campo do ensino de História, tais recursos não representam apenas a introdução de novos produtos e métodos, mas também possibilitam novas formas de mediação do conhecimento, ampliando as estratégias pedagógicas e a aprendizagem dos discentes (BITTENCOURT, 2018).

Assim, as tecnologias digitais configuram-se como a principal referência do momento, pois estas, estão afetando todas as esferas na construção do conhecimento, inclusive nas aprendizagens históricas, pois o fator “online ” trouxe novas possibilidades de se realizar ações do dia a dia, trabalhar, estudar, conversar (LUCCHESI, 2013), o acesso às novas fontes e trabalhos historiográficos feitos em diversas partes do mundo em apenas alguns segundos, são alguns dos benefícios inegáveis às pesquisas históricas, mas, a mesma velocidade da internet também pode trazer uma infinidade de novos discursos e narrativas, que muitas vezes, não possuem objetivos científicos na construção do conhecimento, que podem ser utilizados como objetos de dominação ideológica, econômica e de poder.

A historiadora e pesquisadora Anita Lucchesi, estuda os efeitos da chamada “Historiografia digital” que se desenvolve com as novas tecnologias da informação, Lucchesi (2013) destacou em suas pesquisas os desafios éticos e metodológicos para a consolidação da “Historiografia digital”, pois, segundo a historiadora a produção do conhecimento histórico está cada vez mais sujeita às manipulações de sujeitos políticos e midiáticos (LUCCHESI, 2013), visto que, grande parte desses conteúdos digitais são acessados, estudados e até compartilhados pela maioria dos estudantes, então, torna-se necessário, identificar quem são os novos concorrentes do ensino de história na era digital.

Portanto, como há novos agentes, faz-se necessário entender novos conceitos como “História pública”¹, “História digital” ou “*digital history*”², pois estes já

¹ A rede se lançou em setembro de 2012, segundo a apresentação constante em seu site: “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/> Último acesso: 30.03.2013.

² Nomeclatura estadunidense para História digital, tradução livre

fazem parte do cotidiano de discentes e docentes, dentro e fora da academia, então, não é mais possível esperar décadas para historicizar os acontecimentos, a História do tempo presente responde à crescente demanda social por interpretações rápidas e contextualizadas dos fatos. O historiador é cada vez mais solicitado a participar ativamente da produção e da mediação do conhecimento histórico, dentro e fora dos ambientes escolares, disputando espaço com milhares de sites e plataformas na internet que pretendem ocupar esse lugar (LUCCHESI, 2013; DOSSE, 2012), uma concorrência muitas vezes desleal, visto que os nativos digitais³ admiram mais os “*influencers*”⁴ que mais ostentam riqueza nas redes sociais, com discursos fracos sem sustentação teórica e sem comprovação de fontes, mas por terem mais visualizações e seguidores na internet, seus discursos são mais acessados do que um discurso feito por um profissional qualificado, com embasamento teórico, com fontes confiáveis.

Imbricado a essa nova realidade, o ensino de História modificou-se e vai continuar se modificando, a internet tornou-se parte do nosso dia a dia, então, a verdadeira questão não é ser contra ou a favor da Internet. O importante é compreender suas mudanças qualitativas (MAYNARD, 2011), como aproveitar da melhor forma os elementos da Internet que podem ser fundamentais para a construção de conhecimentos científicos, que podem facilitar o aprendizado.

As inovações nos modos de aprender e ensinar são constantes no campo educacional. No entanto, é importante sublinhar que tais avanços não se estabelecem sem a participação do elemento humano, pois esse é considerado essencial para a consolidação das práticas pedagógicas. São os humanos que constroem os ambientes culturais, em que as práticas e as tecnologias são desenvolvidas, porque as inovações tecnológicas são entendidas como expressões das culturas contemporâneas estruturadas pelas redes digitais (SANTOS; SANTOS, 2012), podendo assim, assumir um papel relevante no ensino de História, uma vez que permitem novas formas de acesso, interpretação e construção do conhecimento histórico.

³ Nativos digitais é um termo usado para descrever as pessoas que nasceram e cresceram já imersas no ambiente das tecnologias digitais, como computadores, internet, telemóveis, tablets e redes sociais.

⁴ Um *influencer* (do inglês *influence* = *influência*) é uma pessoa com presença forte nas redes sociais que consegue influenciar a opinião, o comportamento ou as decisões de compra dos seus seguidores. Normalmente, um *influencer* cria conteúdo sobre um tema específico, como moda, beleza, viagens, fitness, porém há *influencers* que acham que sabem de tudo e opinam sobre todos os assuntos.

Os estudantes internautas, enquanto sujeitos históricos, encontram-se na base das transformações sociais e educativas que incidem diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem. Assim, a compreensão dos paradoxos e das potencialidades presentes na utilização das tecnologias digitais torna-se indispensável para analisar de que modo essas ferramentas podem contribuir para práticas pedagógicas mais críticas, participativas e contextualizadas no ensino de História (SANTOS; SANTOS, 2012). Nesse sentido, as inovações tecnológicas, profundamente entrelaçadas às culturas contemporâneas, não se caracterizam apenas pela mobilidade ubíqua e pela conectividade permanente com o ciberespaço e com os contextos urbanos, mas também reconfiguram as formas de acesso ao conhecimento e de interação entre professores, estudantes e conteúdos, exigindo do ensino de história, novas abordagens que possam integrar criticamente tais recursos ao processo formativo.

Para além da dimensão crítica, o ensino de História constitui um elemento fundamental para a significação, a preservação e a compreensão da diversidade cultural. Essa relevância se acentua na contemporaneidade, visto que implica reconhecer e interpretar as múltiplas narrativas históricas e identitárias que coexistem no mundo globalizado. Como destacou o sociólogo e teórico cultural jamaicano-britânico Stuart Hall (2006), as identidades são construções dinâmicas e fragmentadas, atravessadas por relações de poder e por processos históricos que impossibilitam a concepção de uma cultura única (Hall, 2006). De modo semelhante Homi Bhabha (1998), teórico cultural e crítico literário indiano, reconhecido como uma das principais vozes dos estudos pós-coloniais, sublinhou a importância do “entre-lugar” cultural, onde as diferenças se cruzam e produzem novas formas de significação, resistindo a tendências uniformizadoras (BHABHA, 1998).

Ainda que as tecnologias digitais possam induzir processos de homogeneização cultural⁵, não é plausível reduzir a experiência humana a uma inovação ou a uma narrativa singular. Assim, a incorporação desses recursos no espaço escolar deve priorizar a valorização da diversidade cultural, promovendo

⁵ A homogeneização cultural refere-se ao processo pelo qual diferentes culturas tornam-se progressivamente semelhantes, frequentemente como consequência da globalização e da difusão massiva de produtos culturais e tecnologias de comunicação. Esse fenômeno implica a redução da diversidade cultural, com a predominância de valores, hábitos e padrões de consumo provenientes de culturas hegemônicas, sobretudo ocidentais (TOMLINSON, 1999). Nesse contexto, práticas locais podem ser transformadas ou substituídas, resultando em uma padronização cultural que influencia modos de vida, formas de comunicação e experiências sociais em escala global.

práticas pedagógicas que estimulem a análise crítica, a comparação entre distintos contextos históricos e o reconhecimento da pluralidade de experiências humanas, em consonância com a perspectiva de Vera Maria Ferrão Candau (2008), educadora e pesquisadora brasileira, amplamente reconhecida na área de Educação, especialmente pelos estudos sobre educação intercultural, diversidade cultural, direitos humanos e práticas pedagógicas inclusivas, que defende uma educação intercultural voltada para o diálogo e para a justiça social (CANDAU, 2008).

Para corroborar com práticas educativas inclusivas e mais humanizadas na era digital, faz-se necessário compreender a cultura digital, conforme destacou a historiadora Marcella Albaine Costa (2019), em suas diferentes possibilidades de significação se relacionam com o ensino de História. A análise da relação entre a cultura digital e o Ensino de História, o modo que o digital influencia as práticas escolares e a produção historiográfica no espaço educativo, as políticas curriculares, pesquisas acadêmicas em ensino de História e práticas dos estudantes, transformaram-se totalmente, segundo a historiadora, surgiu uma historiografia escolar digital, definida pela autora como condição de pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem o seu uso, destacando o “digital” não apenas como ferramenta, mas como condição de pensamento e prática cultural (COSTA, 2019).

O conceito de "digitalidade" transcende a mera utilização de tecnologias como ferramentas pedagógicas; ele deve ser compreendido como parte integrante de uma condição cultural e cognitiva que permeia a sociedade contemporânea. Nesse contexto, o ensino de História deve posicionar os alunos como protagonistas, incentivando-os a refletir criticamente sobre sua realidade e a lutar por melhores condições de existência. A historiografia escolar digital amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem ao integrar práticas culturais digitais às experiências educativas, permitindo uma abordagem mais dinâmica e interativa da disciplina (COSTA, 2019).

Não basta apenas usar o digital e fazer legislações para equipar escolas com novidades tecnológicas, pois segundo Costa (2019), a incorporação das TICs de forma ascendente nas legislações escolares ocorreu para atender demandas mercadológicas, as inovações devem ocorrer de forma significativa, integradas às práticas culturais dos alunos. Conforme destacou Costa (2019) em crítica às recomendações presentes nos PCNs para uso de novas tecnologias, pois estes

tratam as tecnologias como se elas fossem as protagonistas do processo ensino-aprendizagem, o aluno é o repetidor de tarefas e o professor apenas um observador (COSTA, 2019), pois é o aluno que deve ser o protagonista no processo ensino-aprendizagem, mediado pelo professor conhecedor das tecnologias que estão sendo utilizadas.

Assim, o digital deve ser compreendido como condição de pensamento, e não apenas como ferramenta. As práticas digitais nas escolas ampliam os horizontes para o Ensino de História, permitindo atividades mais vivas, criativas e significativas, aliadas às necessidades de investimentos em políticas educacionais coerentes com as medidas efetivas de inovação, que ouçam a voz discente como parte do processo de ensino, valorizando a formação e as condições de trabalho docente.

2.2 As novas linguagens

A tecnologia se integra de modo indissociável à cultura e à história da humanidade, sendo produto de uma interação contínua entre ciência, sociedade e inovação. Assim como “cultura” admite múltiplas concepções, “inovações tecnológicas” igualmente se apresentam sob diversas definições, visto que reúnem distintos vetores no domínio técnico e simbólico. Dessa forma, as inovações tecnológicas não devem ser entendidas apenas como descobertas técnicas ou objetos materiais, mas como processos sociais que transformam, e são transformados pelos contextos nos quais emergem, pois tais contextos engendram novas linguagens e formas de comunicação.

A análise das inovações tecnológicas demonstra que estas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas, sim em articulação com as dimensões históricas, econômicas, políticas e culturais das sociedades que as produzem. Os comportamentos sociais desenvolvem-se paralelamente às inovações, numa relação dialética de transformação mútua. Cada avanço tecnológico responde a necessidades concretas e, simultaneamente redefine valores, hábitos e formas de organização social. Nesse sentido, as tecnologias moldam o cotidiano humano ao mesmo tempo, em que expressam as prioridades e visões de mundo de determinada época, acelerando a percepção do tempo e reconfigurando as experiências sociais. Como observa Castells (1999), a tecnologia da informação

constitui-se não apenas como ferramenta, mas como “a base material de uma nova forma de organização social e econômica” (CASTELLS, 1999).

Dessa forma, a inovação não pode ser reduzida a um processo meramente técnico, mas deve ser vista como parte integrante de uma dinâmica mais ampla de produção de conhecimento e de transformação social. Reconhecer esse caráter dialético é essencial para compreender, não só o impacto das tecnologias na vida contemporânea, mas também os desafios éticos, ambientais e culturais que acompanham a sua difusão.

Historicamente, as inovações tecnológicas proporcionam novas linguagens e formas de comunicação nas novas sociedades em que foram desenvolvidas. O psicólogo da educação Lev Vygotsky no início do século XX, em seu trabalho “A formação social da mente”, já destacava a importância da linguagem como parte de um processo profundamente social. Ele enfatizava o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado, pois, segundo o psicólogo, o ser humano se desenvolve através de suas relações com outros seres humanos, por meio da linguagem (VYGOTSKY, 2007).

Assim, em consonância com Vygotsky (2007), podemos destacar que as novas formas de linguagem e expressões surgidas na era tecnológica estão modificando as relações sociais, pois estas mudaram bastante com as inovações tecnológicas que surgiram nas últimas décadas. A cultura contemporânea mediada pelas tecnologias da informação, muitas vezes referida como a era das inovações tecnológicas, trouxe mudanças nos comportamentos sociais e na linguagem. Os “nativos digitais” e os “nativos algorítmicos”⁶, que têm seus comportamentos e representações cada vez mais moldados pelos algoritmos que controlam suas vidas, transformaram as formas de se comunicarem mediadas pelas novas tecnologias, novas palavras e expressões surgiram, que também foram incorporadas ao vocabulário de todas as gerações.

Essas mudanças resultaram na inclusão de um vocabulário próprio das inovações tecnológicas em todos os setores da sociedade, especialmente na fala dos estudantes. Termos como postar, compartilhar, twittar, curtir, “dar um Google”

⁶ O conceito de “nativos algorítmicos”, criado por Marc Prensky, educador e pesquisador norte-americano, no início dos anos 2000, descreve uma geração que ultrapassa o familiar olhar sobre os *nativos digitais* — pessoas que cresceram já imersas em tecnologias digitais (como internet, smartphones, jogos). Os nativos algorítmicos, por sua vez, encontram-se profundamente entrelaçados com algoritmos e inteligência artificial; sua vida não é apenas “mediada” digitalmente, mas moldada e configurada por esses sistemas desde o início.

(ou seja, fazer uma busca na internet), “meme”⁷, “*Trending*”⁸, “*Cringe*”⁹, “*FOMO*”¹⁰, “*JOMO*”¹¹, “*Hater*”¹², “*Stalker digital*”¹³, “*Streamer*”¹⁴, “*Unfollow*”¹⁵, “*Viralizar*”¹⁶, “*Fake news*”¹⁷, “*Deepfake*”, “*Trollar*”¹⁸ fazem parte do cotidiano das sociedades da era digital. As gerações que vivem na era das inovações tecnológicas já possuem expressões próprias, a maioria na língua inglesa (idioma dos criadores das redes sociais e principais tecnologias da informação), abreviações, emojis e outros recursos que conseguem atender aos objetivos básicos da comunicação na era digital, transmitindo mensagens de forma rápida e eficiente.

No contexto contemporâneo, observa-se que as inovações tecnológicas da era digital imprimem transformações profundas nas relações sociais, culturais e educacionais. O caráter funcional e econômico da inovação, associado aos seus impactos sociais, culturais e ambientais, evidenciam as complexidades desse fenômeno, que se estende a todos os segmentos da sociedade, incluindo os processos de ensino-aprendizagem.

No caso do ensino de História, por exemplo, o modo como os estudantes interagem com conteúdos digitais, seja ao curtir, compartilhar ou simplesmente ignorar uma postagem, refletem novas práticas de sociabilidade e comunicação próprias da cultura digital, um conteúdo só passa a ser interessante se tiver muitas curtidas, comentários, caso contrário é ignorado. Como destacou Moran (2000), “as tecnologias digitais estão transformando radicalmente como aprendemos, ensinamos e nos relacionamos com o conhecimento”, o que implica repensar metodologias e estratégias didáticas diante desse novo cenário (MORAN, 2000).

2.3 Ensino de história na “sociedade da informação”

⁷ Imagem, vídeo ou frase viral com significado cultural compartilhado.

⁸ Assunto ou conteúdo que ganha grande destaque nas redes sociais.

⁹ Algo embaraçoso, fora de moda ou desconfortável de assistir.

¹⁰ *Fear of Missing Out*, medo de perder algo importante que acontece online.

¹¹ *Joy of Missing Out*, prazer de se desligar e não participar de tudo o que acontece no digital.

¹² Pessoa que comenta de forma agressiva ou negativa nas redes sociais.

¹³ Aquele que acompanha excessivamente o que o outro faz online.

¹⁴ Criador que transmite conteúdos em tempo real.

¹⁵ Deixar de seguir, cortar laço digital com alguém nas redes.

¹⁶ Quando um conteúdo se espalha rapidamente na internet.

¹⁷ Notícias falsas disseminadas principalmente pelas redes sociais.

¹⁸ Provocar ou enganar alguém online de forma humorística ou maliciosa.

O conceito “sociedade da informação” emergiu no século XX como resultado de reflexões sobre as transformações estruturais provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas relações sociais, políticas e econômicas. Embora não exista um consenso absoluto quanto ao seu criador, é possível identificar alguns autores centrais na difusão e consolidação do conceito que ganhou força no século XX com o advento proporcionado pelas tecnologias de comunicação que surgiram com a Segunda Revolução Industrial, como o cinema, rádio, telefone e mais tarde a TV, invenções que modificaram e continuam a modificar constantemente as formas de comunicação e de socialização em todas as partes do mundo.

Na década de 1970 é possível identificar alguns autores centrais na difusão e consolidação desse conceito. Daniel Bell, sociólogo, jornalista e professor emérito da Universidade Harvard, reconhecido por suas análises sobre as transformações das sociedades modernas no pós-Segunda Guerra Mundial, na obra “*The Coming of Post-Industrial Society*”, foi um dos primeiros a destacar a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial, na qual a informação e o conhecimento assumem um papel central no desenvolvimento econômico e social (BELL, 1973).

Contudo, o termo “sociedade da informação” foi formalmente sistematizado por Yoneji Masuda (1980) sociólogo japonês, considerado por muitos como o “pai da sociedade da informação”, ao publicar “*The Information Society as Post-Industrial Society*”. Nesse trabalho, Masuda sublinhou que a informação passaria a ser o recurso estratégico fundamental, substituindo a centralidade dos recursos materiais da era industrial, nesse ponto fortalece-se uma nova revolução baseada nos meios de comunicação (MASUDA, 1980), pois para ele a computação e as telecomunicações, teriam um impacto mais profundo na sociedade do que a Revolução Industrial. Ele propôs que a sociedade evoluiria para uma forma mais orgânica e interconectada, onde a informação substituiria a produção física como principal força motriz, previsões que estão se concretizando no século XXI.

Posteriormente, na década de 1990, Manuel Castells, sociólogo espanhol e acadêmico de renome internacional, conhecido principalmente por suas análises sobre a sociedade em rede e o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na economia, cultura e política, considerado um dos principais teóricos da sociedade da informação e da comunicação no final do século XX e

início do XXI, contribuiu de forma decisiva para a difusão global do conceito, especialmente com a sua trilogia “A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura”. Castells (1996) analisou as dinâmicas sociais e econômicas resultantes da revolução digital, defendendo que a estrutura em rede das tecnologias de informação configurava um novo paradigma de organização social, o motor econômico, as dinâmicas sociais não dependiam preponderantemente dos polos industriais e dos mercados financeiros, o mundo virtual tornava-se cada vez mais real nas sociedades mundiais (CASTELLS, 1996).

Assim, pode afirmar-se que, embora Daniel Bell tenha antecipado as bases conceptuais e Masuda tenha formalizado a expressão, foi Castells quem lhe deu amplitude teórica e impacto internacional, consolidando a noção de que vivemos numa sociedade moldada pela informação e pelo conhecimento, visto que em quase todos os cantos do planeta, não há como pensar em uma dimensão narrativa que não esteja mediada pela linguagem da TV, computador e das diferentes mídias (CASTELLS, 1999), todos os setores, primários, secundários, terciário da economia, as relações políticas e sociais, passaram a depender da interconexão, da necessidade de estar “on-line”.

Essa sociedade da informação definida e prevista por intelectuais ainda no século XX, trouxe consequências facilmente perceptíveis nos comportamentos sociais de todas as pessoas que fazem parte da “rede das redes”¹⁹ (CASTELLS, 1999) visto que, estas estão excessivamente dependentes dos conteúdos disponibilizados pelos controladores dos meios de comunicação, principalmente os disponibilizados pelos magnatas das *Big Techs*²⁰, que oferecem a materialidade e virtualidade para que os nativos digitais interagem nas novas “Ágoras digitais”²¹.

O sentimento de pertencimento ao mundo digital tornou-se uma necessidade para os internautas, resultado das estratégias das grandes empresas de tecnologia, as chamadas *Big Techs*, que buscam mantê-los constantemente conectados.

¹⁹ O termo “rede das redes” é frequentemente usado para se referir à Internet, mas seu significado vai além do simples conceito de rede de computadores. É uma expressão que descreve a infraestrutura global que conecta múltiplas redes independentes, permitindo que computadores e dispositivos ao redor do mundo se comuniquem de forma integrada.

²⁰ O termo *Big Tech* refere-se às maiores empresas de tecnologia do mundo, especialmente aquelas que têm influência econômica, social e política

²¹ O termo “ágoras digitais” é inspirado na ágora da Grécia Antiga, que era a praça pública onde os cidadãos se reuniam para discutir política, filosofia e questões da comunidade. Nas ágoras digitais, o espaço físico é substituído pelo ambiente virtual, e a participação ocorre por meio de plataformas digitais.

Conforme observa Lukács (2018), “todas as manipulações econômicas, sociais e políticas dominantes tornam-se, com isso, instrumentos mais ou menos conscientes para acorrentar o ser humano à sua particularidade e, com isso, ao seu ser alienado” (LUCKCÁS, 2018). Assim, ter perfis no Facebook e no Instagram, passar o dia no WhatsApp, consumir incessantemente, trabalhar, votar e até mesmo agradecer por mais um dia de vida, são atitudes rotineiras que se revelam parte de um ciclo de interação digital que reforçam a dependência e a alienação no cotidiano contemporâneo.

Os discentes fazem parte das redes sociais, os docentes fazem parte das redes sociais, o tempo não é mais observado em relógios de pulso, as notícias não estão mais, necessariamente nas capas de jornais impressos, os costumes estão se transformando e essas transformações aceleradas pelas quais as sociedades estão passando, trazem consequências também aceleradas, as novas mídias disponíveis na sociedade da informação afetam diretamente o ensino de História e as demais disciplinas, pois estas mudanças estão cada vez mais perceptíveis no comportamento e no interesse dos estudantes pelas disciplinas ofertadas nas grades curriculares.

As novas tecnologias contribuem para um processo de globalização cultural que intensifica a circulação de conteúdos e a integração de identidades diversas, promovendo um processo de hibridização cultural, no qual elementos locais e globais se entrelaçam. Esse fenômeno é potencializado pelo acesso em rede, característica central da sociedade da informação, que sustenta a cultura digital e possibilita novas formas de criação e interação, como comunidades online, memes e produção colaborativa em plataformas como a Wikipedia e softwares livres.

A não incorporação desses fenômenos e comportamentos emergentes nas práticas pedagógicas coloca em risco a eficácia do ensino de História, tornando-o potencialmente desconectado da contemporaneidade e limitado na capacidade de formar sujeitos críticos e capazes de compreender as complexas relações entre passado, presente e futuro.

Há de se destacar que, as novas tecnologias também trouxeram novas formas de dominação que se reproduzem nas salas de aula e afetam as relações de ensino de história e todas as outras as disciplinas, assim, torna-se fundamental que o ensino de História promova o diálogo e a argumentação, possibilitando aos discentes enfrentar problemas e propor soluções com respeito às singularidades de

cada indivíduo, conforme determina nossa BNCC (2018), superando as contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos tais contradições estão constantemente difundidas em redes de notícias não confiáveis (BRASIL, 2018). Nesse contexto, encontram-se a propagação de notícias falsas, “*fake news*”, que representa uma ameaça significativa à formação crítica dos estudantes, pois contribui para a manutenção de falsas narrativas e desinformação, dificultando a compreensão dos fatos históricos e sociais.

Novas interpretações para antigas questões, imbricadas a novos discursos que fazem parte de novas formas de dominação cultural, política e econômica. As subjetividades de bilhões de pessoas, diariamente, são influenciadas pelos conteúdos disponibilizados na internet, blogs, sites, plataformas, aplicativos de mensagens, que mantém os internautas constantemente conectados, criando uma relação quase que dependente dos seres humanos com os ambientes digitais. As “redes sociais” fazem parte de um dos exemplos mais complexos dessa nova realidade, funcionam como parte de uma espécie de “Aldeia global”²², termo foi criada pelo teórico da comunicação Marshall McLuhan, no início da década de 1960 muito antes da popularização da internet.

Nas chamadas “redes sociais” digitais os comportamentos dos internautas são constantemente controlados, vigiados e direcionados por algoritmos que fazem os discursos que mais estejam de acordo com seus perfis, cheguem com mais frequência, às suas páginas preferidas, moldando suas identidades e grupos sociais.

Mas não são apenas redes sociais que compõem o mundo digital que vieram para revolucionar a maneira como percebemos o tempo, há diversas formas de se vivenciar essa temporalidade, a experimentação da simultaneidade, a sincronicidade, os fatos do passado, do presente e do futuro antecipado por simulações computacionais, também são realidades em ambientes virtuais. Essas inovações oferecem novas possibilidades para o ensino de história, permitindo que os estudantes explorem diferentes épocas e narrativas de formas inovadoras e, também perigosas, visto que a espetacularização, problematização e monumentalização de fatos históricos sempre estão relacionados com os interesses

²² O conceito de “aldeia global” foi popularizado pelo teórico canadense Marshall McLuhan na década de 1960 e refere-se à ideia de que os avanços nos meios de comunicação encurtam as distâncias geográficas e culturais, fazendo com que o mundo se comporte como uma espécie de comunidade interconectada, semelhante a uma pequena aldeia.

dos produtores dos conteúdos disponibilizados na internet, a parcialidade é uma constância na história da humanidade.

Novos meios de comunicação e novos saberes, como destacou o historiador Pierre Lévy, o digital não apenas ampliou os meios de acesso à informação, mas também, transformou a própria forma de pensar, uma vez que permite a circulação e recombinação de saberes em tempo real (LÉVY, 1999). Neste sentido, o ensino da história deixou de se restringir a uma linearidade cronológica rígida, abrindo espaço para múltiplas temporalidades e culturas que convivem e dialogam entre si, de forma nunca registrada antes na humanidade.

Recursos como plataformas interativas, realidade virtual e aumentada, jogos digitais e arquivos históricos digitalizados podem tornar a aprendizagem mais envolvente e estimular a construção ativa do conhecimento, mas também podem trazer novos atores nessa construção, qualificados ou não. Marc Prensky, norte-americano, educador, escritor e palestrante conhecido por cunhar os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, em seu trabalho concentra-se na interseção entre educação e tecnologia, discutindo como o uso de ferramentas digitais transformam a aprendizagem e a relação dos jovens com o conhecimento, assim, defende que os estudantes contemporâneos aprendem de maneira distinta, privilegiando a experimentação e a interação (PRENSKY, 2001). Em consonância com esse autor, podemos destacar que, quando aplicados de forma crítica e pedagógica, os meios digitais podem favorecer a imersão dos estudantes em contextos históricos complexos, promovendo não só a compreensão factual, mas também o desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas. Porém a visão desse educador desconsidera os efeitos distrativos que os meios digitais causam nas pessoas, que podem dificultar a concentração e aprendizagem.

Muitas são as possibilidades pedagógicas nas novas sociedades digitalizadas do século XXI, como a possibilidade de digitalização do patrimônio cultural e histórico, pois democratiza o acesso ao passado, trazendo para o centro do debate, perspectivas de pessoas antes marginalizadas, que não tinham acesso físico a todos os bens culturais.

O historiador Roger Chartier (1990), destacou que a história é sempre uma construção narrativa sujeita a disputas de interpretação; nesse sentido, o digital pode funcionar como espaço plural de memória, onde diferentes vozes e experiências encontram visibilidade (CHARTIER, 1990), de si ou do outro, podem

conhecer lugares, obras de arte, manifestações culturais, mesmo sem sair de seus lares. Assim como o historiador Pierre Nora acrescentou em sua obra que os lugares de memória não se limitam mais ao espaço físico, mas estendem-se ao virtual, assumindo novas formas e significados (NORA, 1989), basta estar conectado.

Portanto, a integração do digital no ensino da história não deve ser vista apenas como um recurso metodológico, mas como uma transformação epistemológica. Trata-se de repensar como concebemos o tempo, a memória e a narrativa histórica na era digital, num equilíbrio entre a inovação tecnológica e a preservação do rigor crítico que caracteriza a disciplina, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor da Internet. O importante é compreender suas mudanças qualitativas (MAYNARD, 2011), não basta apenas encher as escolas com hardwares e disponibilizar softwares e redes de wi-fi, há de se promover a utilização racional e equitativa do mundo digital nos processos de ensino e aprendizagem.

O desafio dos educadores, assim, é garantir que estas ferramentas sejam utilizadas de modo consciente e orientado, para enriquecer a compreensão histórica e formar cidadãos mais críticos e participativos. A quantidade de informações que circula na internet por segundo é imensa, conectando pessoas de diferentes partes do mundo e promovendo debates variados. Mas essa conexão constante também dificulta a concentração e uma sensação de angústia ao ficar desconectado. Segundo a historiadora Anita Lucchesi, pioneira nos estudos sobre história digital pública no Brasil, as redes criaram novas formas de ação e interação social (LUCCHESI, 2012). Quando as pessoas não estão conectadas, muitas sentem ansiedade por perder comentários, “likes” ou visualizações, vivendo uma espécie de sufocamento pela necessidade de estar sempre em interação.

Citando o sociólogo inglês Thompson, Lucchesi (2012) discorreu sobre as novas esferas públicas surgidas com a Web, as novas organizações espaço-temporais que estão modificando todas as relações sociais. Relações baseadas na comunicação digital que têm a Internet como espaço de interação social, formando espaços desterritorializados, misturando público e privado. Territórios que possibilitam maior participação das pessoas, mas também trazem riscos de manipulação e não-neutralidade, pois, como Lucchesi (2012) destacou, citando Habermans e Adorno, a Internet sendo mais um produto da sociedade burguesa industrial, onde há uma suposta liberdade de expressão, visto que a influência dos grandes grupos econômicos sempre prevalecem, não há neutralidade nas novas

relações virtuais. Assim, formou-se um cenário onde a produção do conhecimento histórico está cada vez mais sujeita a manipulações por atores políticos e midiáticos (LUCCHESI, 2012).

Manipulações que demonstram suas presenças nos comportamentos dos estudantes da sociedade da informação constantemente, o fator digital guia as ações dos discentes, pois estes demonstram desde cedo como se comportar segundo os perfis de consumidores ideais desejados pelas sociedades da “Era digital”, comunicando-se com textos curtos, assistindo a vídeos de um minuto de duração, e apresentando cada vez menos capacidade de ler e compreender textos mais longos. Muitas vezes, eles nem conseguem ler as instruções dos produtos que compram e procuram vídeos no YouTube que possam explicar o funcionamento dos produtos.

A facilidade de conseguir explicações, “opiniões” pré-moldadas, prontas com alguns cliques para todas as questões, faz com que os estudantes deixem de desenvolver a criatividade para resolver as questões que surgem no seu dia a dia. Conforme destacou reportagem publicada pela CNN “Alunos brasileiros têm pensamento crítico, mas falta criatividade”²³, baseada em pesquisa realizada pelo instituto Arco Educação em parceria com a *Beyond Education*, aponta que, apesar de os estudantes brasileiros demonstrarem habilidades de pensamento crítico, há uma carência no desenvolvimento de outras competências essenciais, como criatividade e liderança. Um levantamento realizado com 80 mil alunos de 878 escolas privadas em diferentes regiões do Brasil revelou que habilidades como criatividade (9% no nível iniciante ou abaixo) e liderança (44% ao nível inicial) ainda precisam de atenção.

Mas, o digital em diversas atividades pode ser extremamente positivo. Um exemplo disso é o fenômeno “*BookTok*”, que é uma comunidade dentro da rede social TikTok dedicada a livros e leitura, onde jovens compartilham dicas de leitura e se tornam leitores e autores de sucesso. Para participar desses debates, eles precisam ler os livros, o que incentiva o interesse pela leitura e pela cultura, como a acessibilidade tornou mais democrático o acesso às fontes e à produção historiográfica, e a flexibilidade multimídia trouxe novas possibilidades de narrativas hipertextuais e interativas, os internautas leitores podem ser co-autores, ampliando o

²³ Disponível em https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/alunos-brasileiros-tem-pensamento-critico-mas-falta-criatividade-diz-estudo/?utm_source=chatgpt.com

diálogo social, formando redes de colaboração interdisciplinar, com leitores, historiadores, romancistas, compartilhando e trabalhando saberes com profissionais, ou não, de todas as áreas.

Os seres humanos estão se transformando rapidamente e suas relações também, diante dessas rápidas transformações, é fundamental que os educadores e pesquisadores façam análises cuidadosas sobre os benefícios e os riscos das tecnologias no ensino e nas relações sociais, alunos são sujeitos históricos que estão no meio desta revolução tecnológica, que não sabemos aonde vai parar, assim, devemos primar pela continuação de uma educação humanizada, com o dever ético da história com os direitos humanos (PEREIRA ; SEFENER, 2018), as redes sociais são espaços importantes, sim, nas novas relações sociais, mas, também são palco de fake news, desinformação²⁴ e guerras de narrativas, que alimentam a era digital de pós-verdade²⁵ e de negacionismo²⁶. Essas informações influenciam a todos na sociedade da informação, especialmente aos adolescentes, que estão no chão das escolas, que estão sendo formados para o mundo do trabalho e que passam grande parte do tempo conectados aos seus celulares.

Assim, é importante implementar práticas educativas para o ensino de história que possam ajudar os estudantes a compreenderem essas mudanças, a reconhecerem quais são as fontes confiáveis e a desenvolverem postura crítica frente as informações que recebem diariamente, preparando-os para um mundo cada vez mais digital e interconectado. O elemento digital está interferindo na construção do conhecimento histórico, a relação entre Internet e História, está transformando as formas de produção, circulação e consumo do conhecimento histórico. Como a historiadora Anita Lucchesi (2012) destacou citando Maynard, a verdadeira questão não é ser contra ou a favor da Internet. O importante é compreender suas mudanças qualitativas (MAYNARD, 2011), pois surgiu uma nova

²⁴ Desinformação é a difusão intencional de informações falsas ou manipuladas, para enganar, manipular opiniões, influenciar decisões ou criar confusão.

²⁵ O termo pós-verdade refere-se a uma situação em que os factos objetivos têm menos influência na formação da opinião pública do que as emoções e crenças pessoais. Ou seja, em vez de as pessoas formarem opiniões com base em provas e realidade verificável, passam a valorizar mais o que “sentem” como verdade, mesmo que não seja factualmente correto.

²⁶ Negacionismo é a atitude ou movimento que nega factos ou acontecimentos históricos e científicos comprovados, mesmo quando existe ampla evidência que os sustenta. Não se trata apenas de dúvida ou cepticismo saudável (que faz parte da ciência), mas sim de uma rejeição deliberada da realidade, muitas vezes por motivos ideológicos, políticos ou econômicos.

prática historiográfica, marcada pela escrita hipertextual, participação ampliada, novos desafios metodológicos e de preservação. O futuro da disciplina depende da capacidade de compreender como os novos meios funcionam e como afetam a relação entre passado, presente e sociedade.

2.4 Os entusiastas das inovações tecnológicas

Todas as inovações produzidas pelos seres humanos no desenvolvimento de suas sociedades trouxeram reações adversas nas pessoas, medo, desconfiança, desconforto, incertezas em todos os setores de convivência humana, desde núcleo familiar até os postos de trabalho. As consequências que todas essas tecnologias estão provocando e ainda vão provocar nas relações humanas causam entusiasmo em muitas pessoas que veem a era digital de forma positiva, como culturas de convergência, onde diversas mídias e tecnologias se interconectam (SOUZA, 2016), com inúmeras possibilidades de conectividade, produção e compartilhamento de conhecimentos. Mas também há pessoas que destacam as mazelas que o excesso de tecnologia e de informações podem causar nos grupos sociais. Neste subcapítulo são destacadas algumas possibilidades e inovações para o uso das tecnologias no ensino da disciplina História.

Uma forma de mergulhar de maneira rápida e intensa no universo digital é através do conceito de “Web Currículo na Educação” (ALMEIDA, 2010). Essa proposta pode representar uma transformação significativa nas práticas de ensino e aprendizagem, especialmente num contexto em que as tecnologias digitais impactam de forma decisiva todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Ignorar essas mudanças deixou de ser uma opção, tornando-se urgente a adoção de novas abordagens.

O “Web currículo” surgiu como resposta a essa realidade, procurando integrar os processos educativos ao uso de recursos digitais e ao acesso à informação online. A sua proposta é incorporar, no planejamento e desenvolvimento dos currículos escolares, ferramentas digitais que favoreçam um ensino mais dinâmico, interativo e adaptável às necessidades atuais. A interatividade, por exemplo, em vez de o professor, segundo o modelo tradicional, fazer apenas a exposição de conteúdos aos estudantes, pode através das plataformas digitais promover uma troca mais efetiva de informações com os estudantes, além de promover fóruns de

discussão, questionários interativos e projetos colaborativos tornam o aluno protagonista da sua aprendizagem (ALMEIDA, 2010).

A acessibilidade no Web currículo tem um caráter democratizador, pois possibilita que alunos de diferentes realidades sociais possam acessar a materiais educativos, vídeos, artigos e ferramentas de apoio, ampliando a inclusão no processo educativo (ALMEIDA, 2010), com muito mais flexibilidade, pois com o apoio das ferramentas digitais, o estudante pode gerir o seu próprio percurso de aprendizagem, escolhendo ritmos, horários e recursos que melhor se adaptem ao seu estilo pessoal, promovendo uma experiência mais individualizada (ALMEIDA, 2010). Dessa forma, o Web currículo não se limita apenas a inserir tecnologias no espaço escolar, mas propõe uma verdadeira mudança paradigmática, na qual a educação passa a valorizar a participação ativa do estudante, a equidade no acesso ao conhecimento e a personalização das trajetórias de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um modelo que acompanha as exigências da sociedade contemporânea, marcada pela velocidade da informação e pela necessidade de preparar cidadãos críticos, criativos e capazes de aprender de forma contínua ao longo da vida.

As Vantagens do Web Currículo, a primeira vista, causam entusiasmo entre os educadores, visto que a implementação de um web currículo no ambiente escolar pode proporcionar diversas vantagens, pois promove uma atualização contínua, o conteúdo disponível online é atualizado a cada momento, garantindo que os discentes tenham acesso a informações recentes e relevantes ou não. Assim como a multimodalidade, que é mais uma das vantagens, pois as tecnologias possibilitam a utilização de diferentes formatos de mídias, como textos, vídeos, áudios, que atendem a uma gama mais diversificada de estilos de aprendizado, permitindo que os educadores ofereçam novas experiências mais ricas e atrativas. Assim, a promoção de aprendizagens ativas com a utilização de ferramentas digitais podem oferecer métodos de ensino centrados no aluno, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico e pautadas na resolução de problemas.

Mas, há muitos desafios para a implementação do Web currículo, pois apesar das inúmeras vantagens, este enfrenta desafios significativos, como as desigualdades sociais digitais, pois a falta de acesso à internet e dispositivos digitais em algumas regiões de nosso imenso país é uma realidade, que pode aumentar as desigualdades educacionais, favorecendo estudantes com maior poder aquisitivo e

dificultando o aprendizado de certos grupos menos favorecidos, além de que, a adoção de um web currículo exige que os professores estejam preparados e capacitados para utilizar efetivamente as ferramentas digitais, o que pode exigir treinamento adicional e recursos, não bastam as escolas adquirirem os equipamentos, as mídias, os profissionais da educação têm que saber tirar o melhor proveito das novas tecnologias.

Outro ponto sensível é o risco de excesso de dependência tecnológica, que pode levar a uma visão instrumental da educação, reduzindo-a ao uso de plataformas e ferramentas, sem uma reflexão profunda sobre os objetivos pedagógicos. Assim, embora o Web currículo represente uma oportunidade de renovação, a sua efetividade exige políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura, capacitação docente e uma abordagem pedagógica que vá além da tecnologia, mantendo o foco no desenvolvimento humano e social dos estudantes.

Em relação às avaliações das aprendizagens, essas têm uma relação sensível com as tecnologias, pois novos métodos efetivos terão que ser desenvolvidos, que reflitam com precisão o conhecimento e habilidades adquiridos pelos alunos, sem que esses utilizem as próprias tecnologias para resolverem as avaliações propostas nas plataformas, pois um notebook, por exemplo, oferece a possibilidade de abrir várias páginas de navegação ao mesmo tempo, em uma o internauta pode estar fazendo uma avaliação on-line e na outra página ele está pesquisando as respostas da avaliação do curso que está realizando.

É de fácil compreensão que o Web currículo representa uma inovação significativa na educação, pois se alinha às demandas de um mundo que utiliza cada vez mais as tecnologias digitais. Os potenciais benefícios desta nova ferramenta educacional, como a interatividade, acessibilidade e flexibilidade, podem transformar a experiência de ensino e aprendizado, isso é um fato, mas, é de suma importância que educadores, administradores e formuladores de políticas abordem os desafios associados à sua implementação, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de se beneficiar dessa nova abordagem educacional, pois essa não pode ser causadora de novos abismos sociais. A evolução do Web currículo não é apenas uma nova ferramenta educacional, as mudanças tecnológicas têm que garantir mais oportunidades de reimaginação de como se pode ensinar e de como se pode aprender, para preparar as futuras gerações para os desafios do século XXI (ALMEIDA, 2010).

Em consonância sobre a importância e a realidade das novas interações promovidas pelo elemento digital nas novas sociedades, em uma abordagem positiva sobre o elemento digital, o filósofo francês Pierre Lévy, amplamente reconhecido pelos seus estudos sobre o impacto das tecnologias digitais na sociedade, na cultura e, sobretudo, na educação, sendo um dos principais teóricos do conceito de “inteligência coletiva”, que defende que o conhecimento se expande e se fortalece quando compartilhado e construído em rede, especialmente através da internet (LÉVY, 1994), o autor destacou que é um conceito que enfatiza a importância de um conhecimento aberto, compartilhado e em constante transformação. Historicamente as formas tradicionais de aquisição de conhecimento, que privilegiaram muitas vezes a individualidade e a posse de informações, “eu descobri”, “eu tenho a posse do conhecimento”, “eu tenho o mérito”, “essa lei da ciência vai levar o meu nome”, a inteligência coletiva valoriza a colaboração e a troca de ideias entre diferentes indivíduos e grupos.

A inteligência coletiva, conforme sublinha Lévy (1994) abre múltiplas possibilidades dentro desse modelo, visto que o conhecimento não é algo estático ou imutável, mas sim um processo em constante transformação e evolução. Essa dinâmica permite que a informação seja continuamente atualizada, enriquecida e expandida através da interação entre indivíduos. Nesse contexto, a produção de conhecimento deixa de ser uma prática isolada para se tornar uma construção colaborativa, em que cada participante contribui com as suas experiências, competências e perspectivas. De forma mais abrangente, esse processo de partilha e cooperação conduz ao desenvolvimento de uma inteligência ampliada, capaz de enfrentar problemas complexos, estimular a inovação e abrir novos caminhos de compreensão. A premissa central é que, ao integrar diferentes saberes e vivências, possibilita-se alcançar níveis mais profundos e abrangentes de entendimento sobre a realidade.

A inteligência coletiva de Lévy (1994) representa uma mudança de paradigma, na qual a individualização dá lugar a formas coletivas de produção de conhecimento, sustentadas por uma rede aberta, dinâmica e mutável. Essa abordagem é fundamental para compreender as dinâmicas do mundo contemporâneo, marcado pela rápida circulação de informações e pela interconectividade global, porém pensamentos coletivos tendem a apagar as ideias minoritárias, silenciar grupos excluídos, restringem a diversidade, ideias

homogeneizantes tendem a criar uma monocultura de tudo, onde se tende a copiar os comportamentos dos grupos economicamente dominantes.

“Convergência” amplamente destacada pelo estudioso e pesquisador dos meios de comunicação, norte-americano, Henry Jenkins (2006), que discorre sobre “cultura de convergência”, uma perspectiva inovadora sobre como as tecnologias digitais atuam nas sociedades atuais, pois essas transformaram a relação entre mídia e público, o autor destaca a importância da participação ativa dos indivíduos na construção do significado e na disseminação de conteúdo, refletindo uma mudança significativa nas dinâmicas culturais contemporâneas, o deslocamento e a adequação dos consumidores às novas tecnologias, não são as tecnologias que se adequam aos consumidores. Pois os meios de comunicação antigos não desapareceram, mas convergiram às novas tecnologias. A TV criou plataformas de streaming, os jornais tornaram-se online, há filmes que não estreiam no cinema, mas esse continua levando milhões de pessoas às salas de exibição. O rádio permanece forte e também está online, permitindo que os ouvintes participem dos programas por WhatsApp ou deixem comentários nos chats. Surgiram os podcasts, e os relacionamentos amorosos agora começam com curtidas e *matches*²⁷ nas plataformas de namoro. As culturas mudaram e se convergiram às tecnologias.

Jenkins (2006) também destaca que, no início do século XXI, havia uma distinção entre os nativos digitais, aqueles que nasceram na era digital, e os imigrantes digitais, que estavam em processo de adaptação às novas tecnologias. Ele acreditava que essa geração, devido ao amplo acesso às informações disponíveis na web, estaria menos vulnerável à desinformação e à doutrinação. No entanto, o que podemos observar duas décadas depois é justamente o oposto: a desinformação se espalha com facilidade, e a vulnerabilidade a conteúdos manipulados parece ter aumentado, contrariando as expectativas iniciais, independente da geração à qual pertence o internauta.

2.5 Ciberespaços

²⁷ No site de relacionamento Tinder, um “match” acontece quando duas pessoas deslizam o perfil uma da outra para a direita e se “curtem” mutuamente. Essa ação simultânea de interesse cria uma conexão que desbloqueia a função de chat, permitindo que os usuários iniciem uma conversa para se conhecer melhor e, potencialmente, marcar um encontro.

A internet não pode ser compreendida como um território descompromissado ou neutro. Trata-se de um espaço permeado por interesses econômicos e jogos de poder, no qual cada notícia publicada e cada site criado possuem objetivos específicos. A internet consolidou-se em um contexto histórico dominado pelo sistema capitalista, cuja lógica depende de expansão contínua para garantir sua permanência. Todavia, enquanto o mundo físico apresenta recursos limitados, o espaço virtual oferece novas possibilidades de crescimento, reais ou simbólicas. Nesse ambiente, as redes digitais proporcionaram novas formas de interação entre indivíduos e destes consigo mesmos (THOMPSOM, 2018), além de introduzirem inovações nas relações capitalistas, promovendo a comercialização de sonhos de felicidade e a ostentação como valores compatíveis com o espírito capitalista.

Novos espaços digitais que são constantemente frequentados pelos discentes no século XXI, que estão presentes nas relações de ensino-aprendizagem, consciente ou inconscientemente, pois a inserção da internet, seja nas atividades escolares ou na presença constante nas redes sociais por alunos ou professores, no cotidiano escolar tem alterado significativamente a dinâmica da sala de aula, uma vez que o tempo dos estudantes, o tempo da escola e o tempo da socialização presencial passaram a ser subordinados ao tempo da internet.

Além da alteração das percepções do tempo, a digitalização intensificou o processo de hibridação cultural ao possibilitar a circulação global de conteúdos de forma instantânea e contínua. Essa dinâmica fomenta a construção de identidades culturais multifacetadas, resultantes da combinação entre elementos locais e tendências globais. Nas redes sociais, essa hibridação cultural se manifesta em fenômenos como memes, estilos musicais, modas e linguagens que influenciam diretamente os comportamentos dos estudantes e a relação deles com os conteúdos escolares. Observa-se, por exemplo, que conhecimentos históricos previstos nos currículos podem ser ressignificados ou distorcidos por narrativas não científicas divulgadas em plataformas digitais.

Assim, a produção, circulação e consumo de conhecimentos e práticas culturais encontram-se em constantes transformações. As culturas digitais configuram-se por meio da hibridização, caracterizada pela fusão de elementos diversos em múltiplas plataformas, aplicativos e telas, saturadas de signos heterogêneos (SANTAELLA, 2020). Nesse sentido, o conceito de hibridação, revela-se essencial para compreender os processos de interação cultural no ambiente

digital. A hibridação, nesses contextos, não apenas gera novas práticas e identidades, mas também, tem reativado problemáticas sociais já existentes, como o crescimento de discursos xenofóbicos na internet, transformando-a em novos palcos para discursos nacionalistas, a sonhada aldeia global, um mundo sem fronteiras, são ideias logo de serem concretizadas.

Apesar das tecnologias digitais terem se destacado no início pelo possível caráter democrático que esses novos ambientes de interação social podem proporcionar, pois esses permitem a participação ativa de indivíduos e comunidades na criação e disseminação cultural, facilitando o acesso de inúmeras ao mesmo tempo, em velocidades jamais vistas, o processo de hibridação também levanta questões sobre autenticidade, apropriação cultural e preservação de identidades tradicionais, pois determinadas culturas das elites dominantes tendem a se sobrepor às tradições de grupos menos favorecidos, intensificando desigualdades econômicas, culturais e sociais, pois quando não há diálogo consciente e respeitoso entre inovação e tradição, o novo, o que está na moda, aquilo que atende aos requisitos mercadológicos se sobressai sobre as representações culturais das minorias.

Assim, na educação, tais transformações impactam profundamente as percepções sobre ensino e aprendizagem. A experiência escolar de cinquenta minutos em sala tornou-se, para muitos discentes, extensa e pouco atrativa. Paralelamente, cursos presenciais de longa duração enfrentam a concorrência do ensino à distância (EAD), que cresce por oferecer flexibilidade de tempo para os discentes e menor custo para as instituições. A tecnologia, portanto, não apenas redefiniu os tempos de aprendizagem, mas também apontou para novas modalidades educativas que se projetam como predominantes para o futuro, como opções mais lucrativas para donos de estabelecimentos educacionais privados, pois um profissional da educação pode atender dois mil alunos no ensino remoto, ao invés de, dar uma aula para vinte alunos em uma sala de aula pelo mesmo salário.

Historiadores, como o italiano Carlo Ginzburg (2020), ressaltam que a internet foi inicialmente concebida como um instrumento democrático de acesso à informação, antes restrita a meios tradicionais de difusão do conhecimento. Essa perspectiva levou alguns autores a associarem o fenômeno à noção de “ciberdemocracia” (SANTOS, 2016). Contudo, a promessa de uma democratização

plena não se consolidou, uma vez que o uso do ciberespaço está condicionado a desigualdades culturais, sociais e tecnológicas que atravessam os diferentes grupos sociais. No campo do ensino de História, essa contradição se torna evidente: o simples acesso às redes digitais não garante a efetiva apropriação crítica do conhecimento histórico. A inserção em ambientes virtuais, embora possibilite circulação mais ampla de informações, não elimina as assimetrias sociais, tampouco assegura que os estudantes desenvolvam competências analíticas para interpretar narrativas históricas de maneira reflexiva e fundamentada.

A escola, nesse cenário, mantém-se como espaço fundamental para a produção e aquisição de conhecimento. Ao mesmo tempo, em que necessita da internet, também se coloca como instância reguladora e crítica frente aos conteúdos digitais, constituindo-se no local de formação inicial dos futuros internautas e consumidores. Assim, desempenha papel essencial na construção das bases de sociedades futuras. Como adverte Ginzburg (2020), se por um lado o Google representa uma poderosa ferramenta de pesquisa histórica, por outro, constitui também um instrumento de distorção e apagamento do passado (GINSBURG, 2020). No presente eletrônico, novas tradições e verdades são inventadas, conferindo ao passado sentidos moldados pelos interesses do presente e pelas projeções de futuro, mas escola deve representar um local de resistência à desinformação e aos negacionistas e manter-se como locus da propagação do conhecimento e pensamento crítico, os ciberespaços devem servir à escola, que deve se manter soberana e superior a eles, como locus do conhecimento.

2.6 As redes “sociais”

As redes sociais consolidaram-se como um dos fenômenos mais marcantes da era digital. Inicialmente concebidas como espaços de socialização e compartilhamento de informações, tais plataformas ultrapassaram suas funções originais e transformaram-se em arenas de disputa cultural, política e ideológica. Para o campo educacional, e em especial para o Ensino de História, esses ambientes digitais configuram tanto em riscos, quanto em possibilidades, pois essas

redes disponibilizadas por plataformas digitais representam os novos espaços de interação social mais frequentados pelos discentes do século XXI.

A emergência de redes sociais como Orkut, Facebook, Instagram e YouTube possibilitaram a interconexão de indivíduos em escala global, estabelecendo comunidades virtuais que moldam relações interpessoais e coletivas (BRINCO, 2020; SOUZA, 2016). Contudo, esses espaços deixaram de ser apenas ambientes de sociabilidade e passaram a constituir grandes centros comerciais virtuais. Dados pessoais, transformados em mercadorias, sustentam o modelo econômico dessas plataformas, convertendo os usuários simultaneamente em consumidores e produtos (CAETANO, 2018). Essas plataformas surgiram a partir de softwares livres, que possibilitaram a criação de espaços virtuais acessíveis aos internautas sem a exigência de amplo conhecimento técnico (BRINCO, 2020). Exemplos como Orkut, Facebook e Instagram estabeleceram conexões globais entre indivíduos, favorecendo a formação de grupos, o reencontro de antigos colegas e a constituição de comunidades virtuais que estimulam relações interpessoais e a formulação de opiniões coletivas (SOUZA, 2016). A rotina dos usuários, nesses ambientes, é marcada pela publicação de conteúdos, pela observação da vida alheia, pela prática de “curtidas” e pelo compartilhamento de informações.

A consolidação das redes sociais, entretanto, ultrapassou sua dimensão inicial de sociabilidade, transformando-as em grandes centros comerciais virtuais. Diferentemente dos shopping centers tradicionais, esses espaços não demandam custos estruturais de funcionamento, mas utilizam os dados pessoais dos usuários como principal mercadoria do século XXI. Os chamados “nativos digitais” assumem, assim, uma dupla condição: consumidores e, simultaneamente, produtos. Plataformas como o YouTube, originalmente concebidas como espaços de livre compartilhamento, transformaram-se em verdadeiros mercados digitais. No início, a produção de conteúdos simples, como imagens cotidianas, fotografias pessoais ou registros caseiros, reforçavam um caráter de intimidade e espontaneidade, porém, gradativamente, esses ambientes se tornaram arenas de disputas políticas, culturais e ideológicas (CAETANO, 2018).

As redes sociais, como empresas digitais, surgiram com ideais de caráter altruísta, como a organização da informação global (Google), a construção de comunidades (Facebook) ou a partilha instantânea de ideias (Twitter/X) (ABEL; REIS, 2019). Contudo, o caráter romântico do início foi sendo progressivamente

substituído pela lógica do mercado, pelas pressões de investidores e pelo jogo geopolítico global. Esses espaços se converteram em verdadeiros territórios de confronto, em que se travam “guerras” discursivas, cujos comandantes, empresários das plataformas digitais, não assumem as consequências dos embates.

O modelo clássico de guerra industrial entre estados-nações, marcado por destruição física e ocupação de territórios, foi relativizado (Abel; Reis, 2019). O objetivo contemporâneo é manter os internautas conectados, engajados em debates e disputas, que, por sua vez, alimentam a lógica de monetização. Quanto maior for o engajamento, mais tempo os usuários permanecem online e mais lucram os capitalistas digitais. Esse processo se insere na chamada era do “*big data*”, também descrita como a “segunda idade da internet”, marcada pela passagem da digitalização ao império dos dados, ou seja, a dataficação (SANTAELLA, 2021).

Nesse contexto, os algoritmos assumem papel central. Eles não apenas refletem a ação dos usuários, mas moldam, ampliam e direcionam essas interações (SPONHOLZ, 2020). O comportamento online é constantemente monitorado: páginas visitadas, postagens curtidas e conteúdos compartilhados tornam-se parâmetros para a construção de perfis digitais. A partir desse mapeamento, as inteligências artificiais das plataformas sugerem conteúdos e direcionam os internautas para grupos de afinidade, preparando-os para interações mais intensas e, muitas vezes, polarizadas (CHENNEY;LIPPOLD, 2017).

Nessa perspectiva, os usuários configuram-se como prosumidores (*producers + consumers*) (CHENNEY;LIPPOLD, 2017), porque ao consumirem conteúdos de terceiros, produzem simultaneamente dados e metadados pessoais que alimentam os algoritmos das plataformas. Tais informações, tratadas como matéria-prima, permitem o cálculo algorítmico de perfis e comportamentos, ampliando a capacidade de vigilância e segmentação de públicos no ambiente digital (CHENNEY;LIPPOLD, 2017).

2.7 O Fascismo continua fascinante

Apesar dos territórios virtuais se expandirem para além das fronteiras dos Estados-Nação, isso não significa que as fronteiras tenham desaparecido. Pelo

contrário, discursos nacionalistas e xenófobos proliferam-se nas redes digitais, que outrora foram vistas como um espaço de união global mediada pela tecnologia. Esses discursos também chegam às salas de aula, onde alunos e alunas frequentemente reproduzem debates virtuais, defendendo personagens ou narrativas históricas que consideram representativas das suas identidades.

No século XXI, imbricados com as novas tecnologias da informação, observa-se novamente o crescimento de grupos políticos de extrema-direita, que se apropriaram das potencialidades da internet e do ciberespaço para difundir suas ideias e angariar novos seguidores. Como destacou Maynard (2014), esses grupos foram pioneiros no uso estratégico das redes digitais, explorando sua agilidade e baixo custo para difundir mensagens de intolerância e exclusão. Tal como os movimentos nazifascistas da primeira metade do século XX, que recorreram ao rádio e ao cinema como meios de propaganda, os atuais extremistas utilizam as plataformas digitais para espalhar discursos de ódio e reforçar narrativas de supostas superioridades raciais defendidas pelos neofascistas.

Segundo Sponholz (2020), trata-se de uma prática consciente de gerar desigualdades simbólicas com base em categorias coletivas como origem, cor da pele, gênero, religião ou orientação sexual. No caso brasileiro, é comum que tais discursos também estejam associados a símbolos nacionais, como a bandeira, e a apelos pela volta da ditadura militar, que supostamente trazia uma normalidade política e afastava uma “ameaça comunista”, às custas de repressão, violência e crimes.

Nesse contexto, o ensino de História assume um papel crucial no combate aos neofascistas. Ao lidar com esse tipo de fenômeno em sala de aula, o professor não apenas transmite conteúdos, mas ajuda os estudantes a compreenderem como narrativas nacionalistas e excludentes se constituem ao longo da história e como são atualizadas no presente. A comparação com o uso dos meios de comunicação no período nazifascista com a utilização da internet pelos fascistas atuais, por exemplo, pode ser explorada como recurso pedagógico para demonstrar a permanência de estratégias de manipulação ideológica e a importância da análise crítica das fontes e discursos.

Assim, a integração entre História e a reflexão crítica sobre o ambiente digital permite que os alunos desenvolvam competências de cidadania digital, compreendendo os riscos da disseminação de discursos extremistas e

reconhecendo o valor da diversidade e da democracia. O professor de História, nesse sentido, não deve apenas mediar os debates em salas de aula, mas deve também contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes da sua responsabilidade social frente às novas e natigas formas de intolerância nas redes digitais.

2.8 Racismo Algorítmico, Representações Sociais e Ensino de História

O avanço da Inteligência Artificial (IA) tem sido frequentemente apresentado como símbolo de modernidade e progresso. No entanto, casos recentes demonstram que essas tecnologias não estão imunes aos preconceitos históricos que estruturam as sociedades contemporâneas. O fenômeno denominado “racismo algorítmico” consiste justamente na reprodução, pelos sistemas digitais, de estereótipos e desigualdades raciais acumulados ao longo de séculos.

Em 17 de julho de 2022, uma reportagem da CNN , o repórter Umuhoza Rahmat, intitulada “Mercado clandestino de clareadores de pele funciona em Runda após proibição”²⁸, destacou que em diversos países do continente africano, as autoridades governamentais estavam com dificuldades para conter o contrabando de produtos cosméticos que prometem clarear a pele das pessoas, pois o comércio clandestino de clareadores de pele em Ruanda estava associado à crença de que a pele clara confere maior prestígio social. Esse imaginário de valorização da branquidão é reforçado pela hegemonia de representações midiáticas que exibem pessoas brancas como símbolos de sucesso e felicidade constantemente.

As chamadas “inteligências artificiais”, mas que precisam ser alimentadas por dados e informações que foram construídas e armazenadas durante séculos por humanos, também tendem a dar continuidade ao racismo contra negros, asiáticos, latinos, contribuindo para um modelo de sociedade branca ideal. Racismo, que facilmente se confirma em episódios recorrentes, como o que foi denunciado pela deputada Renata Souza na reportagem “Deputada acusa robô que faz desenhos ao estilo Pixar de racismo após tecnologia gerar imagem de mulher negra armada”²⁹,

²⁸ Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/mercado-clandestino-de-clareadores-de-pele-funciona-em-ruanda-apos-proibicao/?_gl=1*1b5rb8*_ga*OXlaN2NLWmhKUTE0aFRfLXdWZzIZNnRSUzY5MUFIrZE5RTFDVkg3WXJRd0kyeWJRUVHVa3h3TFhOdEgyUVRDNw Acesso em: 13/01/2023

²⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/10/26/deputada-do-rj-diz-que-roboto-que-faz-desenhos-ao-estilo-pixar-entregou-imagem-de-mulher-negra-com-arma-na-mao-ao->

quando um sistema de IA da Microsoft, ao ser solicitado a criar a imagem de uma mulher negra em uma favela no estilo Pixar, produziu um retrato de uma mulher armada. A associação automática entre população negra, pobreza e violência ilustra como os algoritmos reproduzem estigmas sociais presentes no imaginário coletivo.

O racismo algorítmico não surge do nada, ele é herdeiro de processos históricos de longa duração. Como explica Stuart Hall (2003), a construção das identidades raciais está profundamente ligada à representação cultural e ao poder simbólico (HALL, 2003). Os algoritmos, ao processarem dados impregnados desses valores, perpetuam visões estigmatizantes de grupos historicamente marginalizados.

Kabengele Munanga (2004) lembra que a ideologia da superioridade branca tem raízes na colonização e na escravidão, contextos em que corpos negros foram sistematicamente associados à inferioridade. Já Achille Mbembe (2018), ao desenvolver o conceito de necropolítica, evidencia como determinadas vidas são historicamente desvalorizadas, o que se reflete, no presente, em políticas de exclusão digital.

Assim, os exemplos de racismo em sistemas de IA não podem ser compreendidos apenas como “falhas técnicas”. Eles expressam a continuidade de uma herança histórica de desigualdade que se atualiza nas novas tecnologias. Para o ensino de História, discutir o racismo algorítmico oferece uma oportunidade de conectar o passado e o presente. A análise de casos contemporâneos pode ser articulada a temas como colonialismo, escravidão, segregação racial e movimentos de resistência. Ao fazê-lo, o professor ajuda os alunos a compreenderem que as tecnologias não são neutras, mas refletem e reproduzem os valores das sociedades que as constroem.

Essa abordagem também favorece o desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, o processo pelo qual o ser humano interpreta o passado para dar sentido ao presente e orientar o futuro. (RÜSEN, 2010), permitindo que os estudantes reconheçam permanências e mudanças nas formas de discriminação racial. Mais do que isso, contribui para a formação de uma cidadania crítica e consciente dos riscos da naturalização de estereótipos em contextos digitais. A inserção do debate sobre racismo algorítmico nas aulas de História deve possibilitar uma reflexão ampla sobre a relação entre tecnologia, poder e exclusão. O professor

como mediador de um processo formativo em que a análise histórica deve se aliar à reflexão ética, ajudando os alunos a identificar continuidades de preconceitos e a pensar em alternativas para uma sociedade mais justa e inclusiva, livre do racismo.

2.9 A realidade das relações de ensino-aprendizagem na terceira década do século XXI

Casos de racismo, perda de interesse pela leitura, baixo rendimento escolar demonstram que as tecnologias não estão contribuindo para a construção do conhecimento de todas as pessoas, estas, podem estar colonizando o conhecimento, pois estão sendo puladas etapas primordiais dos processos de ensino-aprendizagem que foram fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das pessoas que desenvolveram e ainda desenvolvem as novas tecnologias da educação, etapas que estes cientistas não estão deixando de fornecer aos seus filhos, a reportagem do jornal espanhol “*El país*”, os gurus digitais criam os filhos sem telas”³⁰, destaca que os cientistas do Vale do silício, onde se encontram as principais empresas de informática dos EUA, estão matriculando seus filhos em escolas que não utilizam tablets, notebooks, que até proíbem os alunos de levar celulares para escola, professores e alunos estão realizando atividades com lápis, papel, giz, valorizando as emoções que ocorrem durante o aprendizado, emoções que não estão presente quando o aluno aprende com um aparelho eletrônico, emoções que somente ocorrem no contato entre humanos, fundamentais para aguçar a criatividade dos alunos, pois são fundamentais para o desenvolvimento de raciocínios mais complexos.

Na Suécia, um dos países mais ricos do mundo, que foi um dos primeiros a implementar uma educação cem por cento digital desde a década de 1990, decidiu voltar com a utilização de livros impressos depois dos resultados de avaliações de leitura com seus estudantes, que foram péssimos, conforme a reportagem “Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos?”³¹. Enquanto isso, observa-se a formação de uma geração

³⁰ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html acesso em 18/01/2024

³¹ Disponível em <https://g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml> Acesso em 18/01/2024

profundamente tecnológica em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, que questiona a necessidade de estudar todos os conteúdos tradicionais dos currículos, argumentando que “no Google tem tudo” e demonstrando cada dia menos interesse por disciplinas como matemática, dada a presença constante de ferramentas digitais como calculadoras (CASTELLS, 2013). Essa geração tecnológica estará preparada para interagir intensamente em redes digitais, seguindo normas e comportamentos da era digital, permanecendo conectada muitas horas por dia. Diante desse cenário, torna-se urgente compreender quem são os alunos contemporâneos e de que maneira as tecnologias impactam suas vidas, visto que, não é apenas o ensino tradicional que está sendo questionado, mas também a própria função do professor, que enfrenta desafios e ameaças advindas dos avanços tecnológicos.

Consoante com a perspectiva freiriana sobre consciência crítica e transformação social, que entende a educação como meio de levar o aluno a refletir sobre sua realidade, identificar injustiças e agir para transformá-la (FREIRE, 1996), os alunos deveriam questionar o porquê e para quê dos conteúdos que lhes são apresentados, as novidades tecnológicas proporcionam diversas oportunidades para ampliar seus conhecimentos, buscar novas fontes, mas os internautas seguem os mais famosos, com mais seguidores, os que têm mais dinheiro, os que ostentam riquezas, pois esses são os valores na internet, assim, os mais famosos tornaram-se os que sabem sobre todos os assuntos, são os mais capacitados para discorrer sobre qualquer questão, pois quanto mais seguidores, mais valiosa a informação do “*influencer*”, mais credibilidade ele tem, não importa a formação intelectual do formador de opiniões.

Recentemente a experiência da quarentena durante a pandemia de Covid-19 impactou negativamente as escolas públicas brasileiras, visto que na área de educação pública, o ensino a distância mostrou-se um verdadeiro fracasso, no qual a tecnologia foi um fim em si e protagonista da experiência do ensino remoto, retirando dos professores e alunos a centralidade no processo de conhecimento (RODRIGUES, 2022), além de não oferecer as mesmas possibilidades a todos os estudantes, o ensino remoto da pandemia foi uma volta a educação bancária, que privilegia os alunos com maiores recursos tecnológico (RODRIGUES, 2022), à internet com mais velocidade, a hardwares mais sofisticados, enquanto que, em famílias menos abastadas, várias crianças dividiam um celular para acompanhar as aulas durante o ensino remoto.

Os mercados da educação particular durante a pandemia de Covid-19 observaram seus negócios alavancarem, inúmeros cursos de graduação e pós-graduação privados obtiveram grande expansão, disponibilizando diplomas pela Internet, com cursos de segunda graduação que podem ser realizados em um prazo de apenas 6 meses. O ensino EAD firmou-se como um negócio extremamente lucrativo, poucos profissionais para folha de pagamento, mas com a possibilidade de alunos pelo mundo inteiro, poucas despesas com espaços físicos, muitos lucros e poucos funcionários. A Covid-19, apesar de ter sido uma grande tragédia sanitária, que matou milhões de pessoas no mundo inteiro, mas para muitos setores do capitalismo mundial foi um grande negócio.

2.10 As consequências do excesso de tecnologia

A “Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional”(IEDE), em parceria com a “Plataforma de Leitura Árvore” realizou pesquisa que foi publicada no site da CNN em 29 de novembro de 2003, comprovou que 66% dos alunos entre 15 e 16 anos brasileiros que foram entrevistados nunca leram livros com mais de dez páginas. A mesma reportagem ressaltou que os países que obtiveram os melhores resultados econômicos, como aumento do PIB e queda no desemprego, os jovens da mesma faixa etária possuíam bons hábitos de leitura, geralmente lendo textos com mais de cem páginas, ou seja, eles não deixam de usar as tecnologias, mas não pulam etapas básicas da construção do conhecimento, para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Novas possíveis patologias relacionadas ao excesso do uso de tecnologias já estão sendo estudadas pela comunidade médica internacional e nacional, como a “nomofobia”, que seria o medo de ficar sem celular, aparelho que nos acompanha quase vinte quatro horas por dia, que nos proporciona conexão imediata ao mundo virtual na palma de nossas mãos, enfim, um aparelho onde podemos resolver questões de nossas vidas financeira, social e até amorosas, mas possibilidade de ficar sem esse aparelho está causando a chamada “nomofobia”, pois sem ele o indivíduo fica sem a conexão instantânea e sem acesso às redes sociais, sem a possibilidade de se comunicar com as pessoas mais próximas, pode perder negócios financeiros, deixar de responder seus seguidores, as obrigações que o mundo digital impõem.

Então, essa necessidade em ter que responder às redes sociais e às mensagens instantâneas imediatamente e a necessidade constante de conexão criam uma dependência emocional e comportamental nas pessoas, pois ficar longe dos celulares pode causar desconforto, até mesmo crises de ansiedade em determinadas pessoas, atualmente, o que mais podemos observar são pessoas sentadas à mesa em um restaurante, mas não conversam entre si, cada uma está com um celular na mão, muitas pessoas fazem suas refeições com o garfo em uma mão e o celular na outra. Segundo a psicóloga Leihge Roselle, da Universidade Federal do Mato Grosso, especialista em psicologia de saúde e doutoranda em educação, a nomofobia se refere ao medo ou ansiedade pela falta de uso do celular, e quando causas sensação de medo, irritabilidade e prejuízo na vida, como falta de sono e dificuldades no trabalho, na escola e principalmente nas relações sociais.”³².

As dependências causadas pelas novas tecnologias aos internautas estão criando uma geração que cada dia mais precisa de orientação para tomar suas decisões, a interação contínua desses indivíduos com os algoritmos interfere em todas as suas escolhas, desde a rede social até em suas compras on-line, esses internautas estão sempre escolhendo seus produtos, assistindo a filmes e séries nos *streamings*, participando de campanhas políticas e sociais conforme os conteúdos que os algoritmos que destinam a eles, impossibilitando até que eles tenham acesso a opiniões divergentes e a produtos alternativos aos que eles estão acostumados a comprar, consolidando grupos sociais que podem ter suas capacidades de raciocínio limitadas pelas tecnologias, aguardando sempre o que pode ser melhor para elas definido por outras pessoas.

Assim como as escatologias das religiões monoteístas preveem o fim do mundo em seus livros sagrados, algumas especulações apontam que a inteligência artificial poderia aproximar a humanidade de um possível “juízo final”. Isso se deve, em parte, ao excesso de informações que circulam em rede e que se tornam cada vez mais difíceis de controlar. Como observa Darnton (2010), os bits se degradam com o tempo, e mesmo sem termos ainda cinquenta anos de era digital, inúmeras páginas já desapareceram da internet(DARTON, 2010). Em contrapartida, textos produzidos em suportes materiais muito mais antigos, como as tábuas de argila das civilizações da Mesopotâmia, permanecem disponíveis em museus, possibilitando a

³² Disponível em <https://www.camara.leg.br/radio/programas/977152-nomofobia-o-vicio-ao-celular-o-que-saber-e-como-evitar/>

leitura e a interpretação da história daqueles povos. A web em seu exercício de selecionar o que será historicizado, ao mesmo tempo, disponibiliza uma avalanche de informações que podem desaparecer em apenas alguns cliques. Apesar disso, os conhecimentos historicamente produzidos pelas sociedades humanas continuam fornecendo a base e o alimento para as chamadas inteligências artificiais, que são muitas vezes associadas a um suposto apocalipse tecnológico.

2.11 O historiador “Google” e o ensino de História

O Google atualmente tem uma posição dupla, posde se o principal rival dos professores de História, pois constantemente os alunos desafiam e contestam os conteúdos ensinados em sala de aula, “mas professor, se está no Google, é verdade”, “para que estudar, eu pergunto no Google, ele me responde”..., frases cada dia mais comuns deferidas pelos alunos nas salas de aula, mas também pode ajudar os professores realizando buscas rápidas na própria sala de aula. Nesse contexto atual, marcado pela crescente digitalização da sociedade, o Google assumiu um papel central no acesso à informação e, conseqüentemente, no processo educativo. No ensino de História, em particular, essa ferramenta se apresenta como um recurso incontornável, tanto para professores quanto para alunos, uma vez que possibilita o contacto imediato com uma vasta gama de conteúdos, documentos, imagens, vídeos, mapas e fontes primárias digitalizadas.

A facilidade de acesso proporcionada pelo Google pode ser interpretada como um avanço democrático no campo da educação histórica. Ao oferecer múltiplas narrativas, o motor de busca coloca o aluno em contacto com diferentes interpretações do passado, abrindo espaço para a construção de uma consciência crítica. Como assinala Kischener (2019), a internet ampliou a possibilidade de participação social na produção e no consumo da História, permitindo que vozes antes marginalizadas encontrem espaço de expressão. Nesse sentido, plataformas digitais podem ser vistas como aliadas da História Pública, aproximando a disciplina dos cidadãos e facilitando o diálogo entre saber acadêmico e saber social.

No entanto, a abundância de informações disponíveis não garante, por si só, a qualidade do conhecimento histórico. O acesso irrestrito implica também riscos, como a circulação de conteúdos falsificados, manipulados ou descontextualizados. Como alerta Ginzburg (2010), o Google é simultaneamente um instrumento

poderoso de pesquisa e um mecanismo de dissolução do passado, em que fragmentos descolados do contexto podem substituir análises consistentes (GINZBURG, 2010). Para o ensino de História, essa condição reforça a necessidade de desenvolver competências de criticidade digital e histórica, capacitando os estudantes a avaliar a credibilidade das fontes, distinguir entre diferentes usos do passado e compreender as intenções subjacentes às narrativas digitais.

Assim, a importância do Google no ensino de História reside não apenas na sua função como ferramenta de acesso a conteúdos, mas sobretudo na oportunidade pedagógica que proporciona. Cabe ao professor-historiador assumir o papel de mediador crítico, orientando os alunos no uso do Google para transformar a informação disponível em conhecimento histórico significativo. Tal prática pedagógica está em consonância com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), que defende a educação como processo de libertação, no qual os sujeitos aprendem a ler e a interpretar o mundo (FREIRE, 1987).

Portanto, a integração consciente do Google no ensino de História pode contribuir para ampliar o acesso a diferentes memórias e narrativas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise comparativa de fontes, assim estimulando a autonomia investigativa dos estudantes, inserindo a disciplina História num diálogo permanente com a cultura digital contemporânea.

Dessa forma, o Google não deve ser compreendido apenas como recurso instrumental, mas como desafio epistemológico e pedagógico, cuja utilização exige reflexão crítica e metodológica. O seu uso consciente no ensino de História tem o potencial de aproximar os alunos do trabalho do historiador, incentivando-os a questionar, interpretar e reconstruir o passado com base numa pluralidade de fontes.

Carlo Ginzburg, renomado historiador italiano e pioneiro da micro-história, compartilhou diversas ideias sobre o papel do Google no contexto da pesquisa histórica, sobretudo durante sua conferência “História na Era Google” no evento Fronteiras do Pensamento em Porto Alegre em 2010. Para Ginzburg (2010), o Google representa uma ferramenta ambígua, pois por um lado, é um instrumento poderoso de pesquisa histórica, capaz de potencializar o acesso a um vasto leque de informações, pois democratiza o acesso à informação (GINZBURG, 2010), mas por outro lado, o historiador italiano destacou que o Google pode, também, simultaneamente, promover o desaparecimento do passado como totalidade, questionando como consumimos e interpretamos o conhecimento histórico, assim,

funciona como um instrumento de cancelamento da história, em que o passado "se dissolve" no presente eletrônico (GINZBURG, 2010), essa ambivalência reflete o caráter dual da tecnologia, emancipadora e ameaçadora.

Segundo Carlo Ginzburg (2010) o Google constitui um instrumento ambíguo, capaz de potencializar significativamente a pesquisa histórica, mas também de causar a dissolução do passado em um presente eletrônico fragmentado (GINZBURG, 2010). O seu uso exige um exercício crítico por parte do historiador, que é chamado a formular perguntas pertinentes e a confrontar os desafios impostos pela digitalização, especialmente os relativos a perda de contexto e à fragmentação da leitura. Assim, nas práticas de História Pública e no ensino de História, o historiador assume o papel de mediador crítico entre os arquivos digitais e os métodos reflexivos, assegurando que o uso da tecnologia contribua para o entendimento histórico em profundidade, e não para a sua superficialização.

Ginzburg (2010) também problematiza o "*Google Books*"³³, apontando para sua tendência a privatização de acervos públicos, e como a digitalização pode promover uma leitura fragmentada, isolando trechos e apagando o contexto e a materialidade das obras originais (GINZBURG, 2010). Essa fragmentação, porém, não é uma novidade da era digital, o índice, por exemplo, já cumpria função semelhante ao permitir acesso direto ao conteúdo sem considerar o todo.

Em sua análise, Ginzburg (2010) não aceita a rejeição ao Google, pois o considera tão essencial quanto às bibliotecas físicas, mas enfatiza a urgência de ir além de uma aceitação acrítica, integrando o mundo digital com métodos analíticos tradicionais, como a leitura lenta e atenta, tão cara à micro-história, corrente historiográfica da qual Ginzburg é um dos principais expoentes, cujo objetivo é analisar unidades reduzidas de observação, como uma comunidade, um vilarejo, uma família ou até mesmo um indivíduo, para compreender, em profundidade, experiências sociais, culturais e econômicas que revelam aspectos mais amplos da sociedade. Por fim, Ginzburg (2010) pondera sobre os riscos inerentes à web, como falsificações digitais e interpretações equivocadas, e destaca a responsabilidade do

³³ Plataforma digital do Google que permite pesquisar, ler, baixar e citar livros e revistas digitalizadas, incluindo obras em domínio público, trechos de livros com direitos autorais e e-books comprados. A plataforma, lançada em 2004, utiliza o reconhecimento óptico de caracteres (OCR) para converter textos físicos em formato digital pesquisável e armazena essas obras em seu banco de dados, tornando o conhecimento literário mais acessível globalmente.

historiador em preservar a distinção entre verdade, falsidade e ficção. Ele sublinha que alfabetização histórica e leitores sensíveis são mais necessários do que nunca.

No âmbito da História Pública, a análise de Ginzburg (2010) é igualmente relevante, pois o Google transformou-se numa arena privilegiada de disputa de memórias, onde múltiplos agentes, historiadores, amadores, instituições, movimentos sociais, produzem narrativas concorrentes sobre o passado. Como assinalou Kischener (2019), a internet ampliou a possibilidade de participação social na produção e no consumo da História, permitindo que vozes antes marginalizadas encontrem espaço de expressão. Nesse sentido, plataformas digitais podem ser vistas como aliadas da História Pública, aproximando a disciplina dos cidadãos e facilitando o diálogo entre saber acadêmico e saber social.

No campo do ensino de História, as reflexões de Ginzburg convidam a um duplo movimento. Primeiro, reconhecer o Google como ferramenta incontornável do quotidiano dos estudantes, integrando-o como recurso pedagógico. Segundo, problematizar o seu uso, desenvolvendo práticas de alfabetização digital e histórica, que capacitem os alunos a distinguir entre verdade, falsificação e ficção. Como observa Aranha (2018), a História Pública digital deve estimular o espírito crítico e a participação cidadã, e não a mera reprodução acrítica de conteúdos. O desafio consiste, portanto, em articular o uso de ferramentas digitais com os métodos tradicionais de leitura, análise e crítica, preservando a densidade do trabalho historiográfico em tempos de fragmentação.

2.12 Inteligência artificial, a nova professora? A nova pesquisadora?

A presença da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional tem transformado profundamente os modos de ensinar e aprender, especialmente em áreas tradicionalmente ligadas à interpretação e análise crítica, como a História. Essas tecnologias, quando usadas de forma pedagógica, contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem e repensar práticas docentes, em consonância com as mudanças sociais e culturais contemporâneas (Moran, 2018). Em reportagem publicada no site da rede CNN, intitulada “Como a IA se tornou a nova enciclopédia das crianças”³⁴, destacou que seis em cada 10 professores disseram

³⁴ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/negocios/como-a-ia-se-tornou-a-nova-enciclopedia-das-criancas/>

que usaram uma ferramenta de IA no trabalho no ano letivo de 2024-2025, de acordo com estudo realizado pelo “*Walton Family Foundation*” e da “Gallup”. A reportagem destacou que até os professores mais conservadores, que resistiram por muito a tentação de utilizar a inteligência para realizar seus planejamentos e montar suas provas, acabaram cedendo às facilidades proporcionadas pelas inteligências artificiais.

A IA pode oferecer benefícios à educação, como aulas mais envolventes ou acesso mais fácil à informação. No entanto, alguns especialistas se preocupam com os riscos que a IA também pode oferecer, como facilitar a trapaça, aumentar as desigualdades educacionais ou piorar a saúde mental dos alunos. Os espantos das novidades sempre assombraram a humanidade, como destacou a reportagem na fala de Sarah Howorth, professora associada de educação especial na Universidade do Maine, à CNN. “A IA é um pouco como o fogo. Quando os homens das cavernas descobriram o fogo, muitas pessoas disseram: “Olha o que ele pode fazer”, “E outras pessoas disseram: “Ah, isso pode nos matar”. Sabe, é o mesmo com a IA.”, malefícios e benefícios das IAs serão questionados constantemente até que se chegue a um consenso sobre a utilização das mesmas, se isso for possível.

A utilização de IA com certeza não vai ser descartada nas próximas décadas, a tendência é que se acentue, mas é de notório saber que a igualdade social não faz parte da maioria das sociedades humanas, consequentemente, crianças mais favorecidas economicamente tendem a ter melhor acesso às ferramentas, oportunidades e excelente ensino. Distritos escolares mais pobres também vão ter dificuldades para acessar às mais recentes tecnologias de IA, aumentando as lacunas com as áreas mais abastadas economicamente, porém a integração de tecnologias inteligentes em sala de aula, sem substituir o papel do professor, pode ampliar as possibilidades pedagógicas, oferecendo ferramentas que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, personalizado e interativo, essas ferramentas tecnológicas também podem ser utilizadas para promover a aprendizagem social, em grupo, por exemplo, desenvolvendo habilidades de colaboração para que as crianças possam usar em suas próprias comunidades.

Em outra reportagem disponibilizada pela CNN, com o título “Nem artificial, nem inteligente, mas com potencial altamente imbecilizante”, Miguel Nicolelis³⁵,

³⁵Neurocientista e escritor. Professor Emérito de Neurobiologia, *Duke University*. Fundador Instituto Nicolelis de Estudos Avançados do Cérebro da ASSDAP

apresenta uma crítica contundente ao discurso hegemônico das grandes empresas de tecnologia, acusadas de impor uma visão futurista centrada no lucro e dissociada da realidade social e histórica. Argumentou que as promessas em torno da Inteligência Artificial (IA), como a criação de uma Inteligência Artificial Geral (AGI), carecem de fundamentação científica, sendo na maioria fruto de um “*hype*”³⁶ e interesses de mercado.

Estudos recentes reforçam o ceticismo de Nicolelis que se apoiou em relatos de pesquisadores da Apple que mostraram que modelos de IA, mesmo os mais avançados, falham em tarefas complexas de raciocínio e não apresentam consistência estratégica, o que põe em causa a ideia de que a mera escalabilidade tecnológica levará ao surgimento de sistemas inteligentes e autônomos. Paralelamente, investigações do MIT³⁷, que revelaram que o uso de modelos de linguagem na produção de textos pode reduzir a conectividade neural e a assimilação cognitiva, sugerindo um impacto negativo na criatividade, memória nas agências humanas.

Em síntese, os achados apontam para o risco de que a dependência excessiva de ferramentas de IA comprometam as capacidades cognitivas essenciais, configurando um processo de “imbecilização digital”. Nesse sentido, Nicolelis (2020) defende a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel da IA no futuro da humanidade, ressaltando a importância de preservar a autonomia intelectual e os recursos naturais diante da voracidade das grandes corporações tecnológicas. De modo convergente, Kenski (2012) advertiu que a introdução de tecnologias no campo educacional deve estar sempre acompanhada de reflexão crítica, para reduzir o risco de se tornar os sujeitos em consumidores passivos de informação.

No ensino de História, a IA pode contribuir de diversas formas. Em primeiro lugar, permite personalizar a aprendizagem, ajustando conteúdos e atividades conforme as necessidades e ritmos individuais dos estudantes. Sistemas de recomendação e plataformas adaptativas podem, por exemplo, sugerir materiais

³⁶ Exagero publicitário ou mediático: uma promoção intensa e sensacionalista de uma ideia, produto ou tecnologia, muitas vezes sem provas concretas que sustentem as expectativas criadas.

³⁷ *Massachusetts Institute of Technology* (Instituto de Tecnologia de Massachusetts).

complementares sobre períodos históricos específicos, conforme o nível de compreensão de cada aluno.

Além disso, a IA favorece a imersão no conhecimento histórico por meio de recursos como simulações, realidade aumentada e *chatbots*³⁸ especializados. Estes ambientes possibilitam que os estudantes vivenciem contextos históricos de forma mais próxima e participativa, estimulando o pensamento crítico sobre os processos sociais, culturais e políticos do passado.

Outra dimensão relevante é a capacidade da IA de analisar grandes volumes de informação histórica, ajudando a organizar fontes, identificar padrões e oferecer novas perspectivas para a compreensão de fenômenos complexos. Tal abordagem estimula os alunos a trabalharem com dados e narrativas históricas de modo mais investigativo, aproximando-os de práticas de pesquisa próprias do historiador.

No entanto, vale a pena ressaltar, mais uma vez, que é importante reconhecer os desafios éticos e pedagógicos associados ao uso da IA no ensino de História. Entre eles, destaca-se a necessidade de assegurar a confiabilidade das informações, a preservação do papel crítico do professor e o cuidado em evitar visões simplistas ou deterministas do passado. A IA deve ser encarada como ferramenta de mediação e não como substituta da reflexão humana.

Assim, a integração da Inteligência Artificial no ensino de História aponta para um futuro onde a tecnologia apoia a construção de aprendizagens mais significativas, interativas e contextualizadas. O papel do professor permanece central, mas agora enriquecido por novos recursos que permitem aproximar o estudante da complexidade histórica, desenvolvendo competências de análise crítica, interpretação e cidadania ativa.

Nas escolas brasileiras a IA já está presente transformando os processos ensino-aprendizagem, como destacou reportagem publicada no site ICL Notícias, “Professor na era da IA: ameaça ou oportunidade”³⁹, destacando que inteligência artificial chegou às salas de aula e desafia educadores a repensarem práticas, avaliações e seu papel na formação dos estudantes, pois o uso da Inteligência

³⁸Programas de computador que simulam conversas humanas por texto ou voz, permitindo interações em tempo real com usuários e empresas. Utilizam inteligência artificial (IA), processamento de linguagem natural (PLN) e aprendizado de máquina (ML) para entender as solicitações dos usuários e fornecer respostas relevantes. Eles são usados em atendimento ao cliente, como assistentes virtuais, e para diversas tarefas comerciais, como vendas e reservas, agilizando a comunicação e melhorando a experiência do usuário.

³⁹ Disponível em <https://iclnoticias.com.br/conhecimento/professor-na-era-da-ia/>

Artificial (IA) na educação já é uma realidade em diversas escolas, tanto no Brasil como no cenário internacional. Experiências em estados como São Paulo e Ceará mostram que, quando bem orientada, a IA pode apoiar o ensino de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, além de fomentar a formação cidadã e a redução de desigualdades educacionais.

Globalmente, documentos como a Recomendação da UNESCO sobre a Ética da IA (2021) reforçam a importância de garantir que a tecnologia seja utilizada com respeito aos direitos humanos, à inclusão e à equidade. Em análise positiva sobre os usos das IAs, analisando experiências de países com um alto grau de desenvolvimento e com históricos de pesados investimentos em educação, como na Finlândia e Canadá que demonstraram que a formação docente e a mediação pedagógica são fatores decisivos para integrar a IA sem comprometer o vínculo humano essencial ao processo educativo.

Assim, o papel do professor não é diminuído, mas fortalecido. Cabe a ele orientar os estudantes para o uso crítico e responsável das ferramentas de IA, assegurando que estas não substituem o esforço intelectual, mas funcionam como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento reflexivo. Para tanto, torna-se urgente investir em formação continuada de professores, contemplando não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a reflexão ética e pedagógica sobre seus impactos.

Em síntese, o avanço da IA na educação é inevitável, e o seu potencial transformador dependerá das escolhas feitas por educadores e instituições no sentido de usá-la como instrumento de inclusão e emancipação, e não de exclusão.

3. CAPÍTULO 2: A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

3.1 Introdução

No segundo capítulo dessa dissertação foi realizado um levantamento bibliográfico, com o objetivo de analisar produções acadêmicas relacionadas ao problema de pesquisa, de que maneira as novas tecnologias da comunicação têm interferido no ensino de História. Esse procedimento metodológico possibilitou a identificação e a análise de estudos que discutiram os impactos das tecnologias digitais nas práticas docentes e nos processos de ensino-aprendizagem no campo do Ensino de História.

No âmbito do percurso metodológico desta dissertação, o levantamento bibliográfico desempenhou papel central, uma vez que possibilitou a identificação, a organização e a análise crítica das produções acadêmicas relacionadas ao problema de pesquisa, contribuindo para a delimitação do objeto de estudo e para a construção do referencial teórico. Esse procedimento permitiu compreender o estágio das discussões na área, bem como identificar tendências, abordagens recorrentes e lacunas investigativas, evitando a repetição de estudos e fortalecendo o rigor científico da pesquisa.

Conforme apontaram Campos, Cruvinel, Oliveira e Santos (2023), o levantamento e a revisão bibliográfica constituem etapas essenciais da pesquisa científica, pois sistematizam os conhecimentos já produzidos e auxiliam o pesquisador na definição de caminhos teóricos e metodológicos coerentes com a investigação proposta (CAMPOS; CRUVINEL; OLIVEIRA; SANTOS, 2023).

O levantamento bibliográfico teve como principal fonte o Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), curso de mestrado profissional *stricto sensu*, de oferta nacional, voltado à formação continuada de professores da Educação Básica. O programa tem como finalidade qualificar os docentes por meio do desenvolvimento de pesquisas que contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de História, promovendo melhorias na qualidade da docência em âmbito nacional. No âmbito do PROFHISTÓRIA, os professores-pesquisadores elaboram dissertações e

desenvolvem produtos pedagógicos, destinados a subsidiar e qualificar as práticas didáticas no ensino de História.

Enquanto procedimento de natureza teórica, o levantamento bibliográfico consistiu na identificação, seleção, organização e análise crítica das produções acadêmicas pertinentes ao tema investigado. Para a análise das dissertações selecionadas, foram considerados aspectos como os objetos de estudo, os recortes temporais e conceituais adotados, as abordagens teórico-metodológicas empregadas e as contribuições apresentadas para o campo do Ensino de História. Esse procedimento permitiu a sistematização das discussões existentes acerca da relação entre novas tecnologias da comunicação e o ensino de História, oferecendo subsídios teóricos e analíticos para o desenvolvimento da pesquisa e para a compreensão das tendências, limites e potencialidades evidenciadas pelas produções analisadas.

A busca pelas produções acadêmicas foi realizada no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), por meio da utilização de palavras-chave previamente definidas, relacionadas ao objeto de investigação. Optou-se pela realização de uma busca avançada, com a inserção das palavras-chave nos campos “título”, “resumo” e “palavras-chave”, de modo a ampliar a abrangência dos resultados. As palavras-chave utilizadas foram: “*novas tecnologias*”, “*ensino de História*” e “*cultura digital*”. A busca foi realizada em 2024, sem delimitação temporal prévia, contemplando todas as dissertações disponíveis na base até a data da consulta.

3.2 Dissertações

Quadro 1 - Trabalhos selecionados conforme levantamento realizado no Banco de dissertações do PROFHISTÓRIA

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS
1	2018	LOURES, João Victor	“Podacast de Storytelling”. A produção de	Universidade Federal de Santa	Produção de podacasts sobre História com a

			narrativas históricas digitais para o ensino de História	Catarina	participação dos alunos
2	2018	ANDRAD E, Rafael reis de	História, narrativa e Netflix: a construção simbólica na era digital	UNICAMP	Manual para o desenvolvimento de aplicativo para interpretação crítica de narrativas históricas na era digital
3	2018	COSTA, Raquel Elison	Ensino de História por meio do canal QUINHOAR no Youtube	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Produção de vídeos sobre História para o Canal Youtube com a participação dos discentes
4	2018	MORAES, Daniel Martins de Menezes	4-Ensinar aprender e aprender História nas redes sociais on line: possibilidades e desafios para o espaço escolar	Universidade Federal de Pernambuco em Recife	Utilização de redes sociais no ensino de História
5	2018	MENDONÇA, Natália Lima	5-Dicionário audiovisual de conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História	Universidade Federal de Pernambuco	Produção de canal no Youtube para ensino de conceitos históricos com a participação de discentes
6	2018	SALOMÓN, Said Lucas de Oliveira	Beunas América Latina Digital: O Ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital nas salas de aula	Universidade federal do Rio Grande do Sul	Produção de oficinas didáticas com a utilização de QR Codes
7	2016	PEIXOTO, Artur Duarte	Jogar com a História: Concepções de tempo e História	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Manual para utilização de jogos digitais em aulas de História

			em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução francesa		
8	2016	LOPES, Lucas Roberto Soares	Jogando com a crítica histórica: As novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os revoltosos II	Universidade do Estado de Santa Catarina	Produção de jogos sobre temas históricos, utilizando fontes históricas e fazenda análises críticas sobre narrativas históricas
9	2016	PEREIRA, Daniel Carvalho	Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de História	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Produção de podcasts sobre temas históricos, correlacionando-os com a realidade dos discentes e com a participação dos mesmos na produção das mídias
10	2016	SOUZA, Raone Ferreira de	Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Produção de podcasts sobre temas históricos, correlacionando-os com a realidade dos discentes e com a participação dos mesmos na produção das mídias

Fonte: Elaboração do autor

3.3 “Podcasts de *Storytelling*”

O primeiro trabalho pesquisado foi a dissertação de mestrado profissional de João Victor Loures, desenvolvida no Centro de Ciências da Educação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina, “Podcasts de *Storytelling* : A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história”, no ano de 2018.

Segundo Loures (2018), seu objetivo principal em seu trabalho foi o desenvolvimento de podcasts com a participação direta dos discentes nesse processo, no qual eles tiveram acesso direto a fontes primárias para construir narrativas históricas e disponibilizá-las nos podcasts, assim Loures (2018), em sua dissertação analisou o uso dos “podcasts”, programas de áudio ou vídeo digital, publicados em episódios na internet, os quais podem ser ouvidos quando e onde o ouvinte desejar, basta ter os hardwares e conexões necessários. No trabalho de Loures, o foco foi a produção de “podcasts de *storytelling*”, programas em que o conteúdo principal é a arte de contar histórias, usando técnicas narrativas para prender a atenção do ouvinte, adaptando essas narrativas como recursos pedagógicos que podem ser usadas no ensino de História nas aulas do ensino fundamental, assim, explorando as potencialidades, vantagens e limitações desses novos recursos digitais.

O podcast, por ser uma mídia acessível, há vários aplicativos disponíveis na WEB que possibilitam a produção de um podcast no formato gratuito, então, tal facilidade, possibilita aos alunos não apenas consumir conteúdos, mas também produzir narrativas históricas a partir de fontes primárias, que podem desenvolver habilidades nos alunos ligadas à investigação historiográfica e à formação da consciência histórica crítica, pois os próprios podem analisar suas fontes e construir suas narrativas, como se fossem historiadores. Na realização de sua pesquisa, o professor Loures contou com a participação de estudantes do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente (Ponta Grossa-PR), os quais incentivados pelo professor, produziram podcasts sobre a Primeira Guerra Mundial, experiência que evidenciou maior engajamento dos discentes nas aulas, que lhes proporcionaram mais segurança no aprendizado e que trouxe orgulho aos alunos pela própria produção deles, além de que, a prática de produção das mídias, articulou a teoria e prática do conhecimento histórico, os alunos compreenderam o fato histórico, buscaram fontes, pesquisaram e também produziram conhecimento.

Como embasamento teórico de sua pesquisa, Loures ancorou-se em autores como Rüsen (2006)⁴⁰, Cerri (2005)⁴¹ e Barom (2011)⁴², para destacar a importância da narrativa na construção do conhecimento histórico, pois, essa constitui elemento central na constituição da consciência histórica, sendo capaz de mobilizar memórias e relacioná-las às experiências do presente. Nesse sentido, o *storytelling* apareceu como uma ferramenta metodológica que aproximou os alunos do ofício do historiador, ao mesmo tempo, em que contribuiu para a compreensão da História como prática social. Contudo, a utilização dessa técnica demandou análises críticas das fontes, ponto crucial onde a intervenção do professor de História como mediador foi fundamental, para demonstrar a intencionalidade pedagógica e a contextualização temporal das fontes utilizadas, para que os alunos não arriscassem utilizar e produzir narrativas estáticas e desvinculadas da realidade histórica.

Loures em sua pesquisa partiu da questão central de que, a produção de narrativas históricas digitais em formato de “podcast de *storytelling*” pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de História, mas para que essa prática se concretizasse, ele desenvolveu uma metodologia que aliou fundamentos historiográficos à produção autoral dos alunos, buscando não apenas atender ao currículo escolar, mas também, procurou meios para divulgar os resultados e estimular a criação de redes de discussão e compartilhamento de conhecimento histórico.

O estudo dialogou com debates entre a historiografia acadêmica e a história pública, destacando a importância de tornar o conhecimento histórico acessível, prático e crítico, rompendo com um modelo de ensino ainda marcado por perspectivas positivistas que reduzem a disciplina a fatos isolados e grandes personagens. Nessa parte da pesquisa, Loures destacou reflexões de autores como Cabrini (1994)⁴³, Lopes (1989)⁴⁴ e José Carlos Libâneo (1985)⁴⁵, que ressaltam a relevância da contextualização social e da articulação entre ensino e realidade.

⁴⁰ RUSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. 2006.

⁴¹ CERRI, Luís Fernando. A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina-PR, 2005.

⁴² BAROM, W. C. C.; CERRI, Luís Fernando. O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsen. Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/006.pdf

⁴³ CABRINI, C.; CIAMPI, H.; VIEIRA, M.P.; PEIXOTO, M.R.; BORGES, V.P. O ensino de história: revisão urgente. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

⁴⁴ LOPES, Eliane Marta Teixeira. Perspectivas históricas da educação. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.

No seu levantamento bibliográfico, Loures observou que, embora haja muitas pesquisas sobre podcast ou *storytelling* na educação, até a data da realização de sua pesquisa, 2018, não haviam sido encontradas experiências que integrem de forma articulada ambas as abordagens, o que conferiu originalidade ao seu trabalho. Além da revisão teórica e metodológica, a dissertação descreveu a aplicação prática em uma turma do ensino fundamental no interior do Paraná, na qual o autor detalhou as etapas, objetivos, avanços e limites do uso pedagógico do podcast. A análise apontou tanto as potencialidades quanto os desafios dessa tecnologia para o ensino de História, reforçando sua capacidade de engajar alunos, favorecer a produção crítica de narrativas históricas e ampliar o alcance do conhecimento por meio de uma mídia acessível. Como produto final, o autor apresentou um manual prático para a produção e publicação de podcasts de *storytelling*, consolidando a proposta como contribuição inovadora para o campo educacional.

Concluindo sua dissertação, Loures destacou que, ao associar tecnologia e ensino de História, sua pesquisa apontou que o podcast de *storytelling* pode romper com o caráter meramente teórico das disciplinas de humanas, oferecendo uma prática didática inovadora que valoriza a construção ativa de narrativas, o contato crítico com fontes e o fortalecimento da identidade e da consciência histórica dos estudantes.

A conclusão do autor evidenciou que a experiência do mestrado profissional, para ele, foi transformadora, tanto pela ampliação teórica quanto pelo contato com novas metodologias de ensino e diferentes perspectivas acadêmicas. Seu trabalho revelou limitações persistentes no modelo educacional brasileiro, que ainda é marcado por práticas autoritárias e pouco dialógicas, que desconsideram a autonomia e a participação ativa dos alunos. Inspirado no professor Paulo Freire, o autor reforçou a necessidade de espaços de diálogo e de valorização da produção estudantil, destacando que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos são estimulados a investigar, questionar e produzir de forma crítica, ultrapassando o mutismo característico da escola tradicional.

No contexto da aplicação prática, a produção de podcasts de *storytelling* demonstrou potencial para engajar os estudantes, pois despertou empatia pelos personagens históricos e estimulou a consciência histórica nos alunos que

⁴⁵ LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

participaram ativamente da produção dos podcasts. A atividade possibilitou que os alunos articulassem temporalidade, subjetividade e coletividade, reconhecendo diferentes perspectivas sociais, políticas e culturais. Além de favorecer a humanização dos conteúdos, pois a proposta incentivou a autonomia, a criatividade e o protagonismo discente, aproximando-os do universo acadêmico e da prática historiográfica. Dessa forma, Loures conclui que a utilização pedagógica do podcast pode ser uma estratégia eficaz para integrar tecnologia, narrativa e ensino de História, promovendo aprendizagem crítica, motivadora e socialmente significativa, e seu manual para produção de podcast por professores com a participação direta dos alunos pode contribuir significativamente para isso.

3.4 História, narrativa e Netflix

O segundo trabalho pesquisado foi a dissertação de mestrado “História, narrativa e Netflix : a construção simbólica na era digital” do professor Rafael Reis de Andrade, realizada na Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, no estado de São Paulo, em 2018.

Em sua dissertação, Andrade (2018) apresentou uma reflexão sobre suas experiências como docente, vivenciadas nos últimos anos, e como as transformações sociais, sobretudo a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), impactaram os processos de ensino-aprendizagem. O autor destacou como a presença, quase onipresente de smartphones e redes sociais entre os jovens, alterou profundamente as formas de acesso à informação e de construção de narrativas, configurando um novo paradigma educacional. O uso de plataformas como YouTube, Facebook e Netflix evidenciou a emergência de linguagens digitais multimodais, interativas e hipertextuais, que não apenas ampliaram a circulação de conteúdos, mas também, abriram novos espaços para disputas de sentidos e narrativas revisionistas.

Segundo Andrade (2018), nesse contexto de novos paradigmas, o autor destacou a importância do papel do professor de História, pois este, também é afetado pelas transformações da era digital, visto que, além de se perceber como parte de movimento histórico, ele tem a missão de assumir uma centralidade nos processos de ensino-aprendizagem, tanto na mediação crítica de informações,

quanto na integração pedagógica das TICs nos processos de ensino-aprendizagem, de modo a potencializar o aprendizado e, ao mesmo tempo, combater visões distorcidas e antidemocráticas.

Andrade (2018) para dar embasamento teórico em sua dissertação, discutiu as implicações das mídias digitais para a formação de estudantes, a partir de referenciais como Chartier (1998; 2002)⁴⁶, Murray (2003)⁴⁷, Kenski (2012)⁴⁸ e Prensky (2001)⁴⁹, destacando a necessidade de educar sobre e para as novas mídias. Essa discussão partiu do reconhecimento de que a escola, enquanto espaço formativo, não pode ignorar as transformações culturais e cognitivas trazidas pelas tecnologias digitais. Chartier (1998) enfatizou as mudanças nas práticas de leitura e escrita, evidenciando a transição do impresso para o digital. Murray (2003) abordou o potencial das mídias digitais em criar experiências interativas e imersivas, transformando como o conhecimento é produzido e consumido. Kenski (2012) apontou para a centralidade das tecnologias na educação contemporânea e a urgência de preparar professores e alunos para um uso crítico e criativo desses recursos. Já Prensky (2001) introduziu a noção de “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, chamando a atenção para as diferenças geracionais no modo de aprender e interagir com o conhecimento. Assim, Reis concluiu que a formação escolar deve contemplar não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também uma reflexão crítica que capacite os estudantes a utilizarem as mídias de forma ética, consciente e transformadora.

Pois segundo Andrade (2018), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) configuram-se como ferramentas que não apenas ampliaram e dinamizaram os fluxos de informação, mas também, transformaram profundamente a comunicação, o armazenamento e a disseminação de conteúdos na sociedade contemporânea. Embora não constituam, a priori, estruturas inéditas, as TICs

⁴⁶ CHARTIER, Roger. A aventura do Livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora da Unesp, Imprensa Oficial, 1998. _____. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

⁴⁷ MURRAY, J. H. *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press, 1997.

⁴⁸ KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.

⁴⁹ PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, NCB University Press, vol. 9, n. 5, Oct. 2001, 1-6.

reconfiguraram práticas sociais e comunicacionais preexistentes, tornando-se centrais na chamada "sociedade da informação" (BERTOLD; SALTO; MILL, 2018)⁵⁰.

Assim, como destacou Andrade (2018), a emergência e popularização dos dispositivos digitais, sobretudo na transição do século XX para o XXI, alteraram as formas de interação e sociabilidade, destacando o papel ativo do indivíduo como produtor e transmissor de conteúdos (BREY; SORAKER, 2009)⁵¹. Esse processo também evidenciou o caráter participativo das TICs, possibilitando a cultura participativa, em que o usuário assume simultaneamente os papéis de espectador, produtor e difusor (VAN DIJCK, 2008; BURGESS; GREEN, 2009)⁵².

Nesse contexto, o ciberespaço (LÉVY, 1999)⁵³ emergiu como espaço de circulação de informações virtualizadas, em que a abundância de dados exige competências de seleção e gestão crítica (CRUZ, 2008). Embora tais transformações promovam maior acesso à informação e ao exercício da expressão, também abriram espaço para disputas políticas e narrativas revisionistas, revelando a ambivalência entre a utopia da horizontalidade digital e a reprodução das desigualdades estruturais no ambiente virtual.

Portanto, segundo Andrade (2018), para compreender o impacto das TICs no ensino de História, faz-se necessário reconhecer tanto as potencialidades pedagógicas quanto os desafios impostos por sua natureza participativa, interativa e mercadológica, pois as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não apenas transformaram os meios de circulação de conteúdos, mas instituíram uma nova linguagem comunicacional, caracterizada pela multimodalidade, interatividade e hipertextualidade. A comunicação, historicamente, é vinculada às mudanças sociais, políticas e culturais, esta ganhou novas dimensões no ambiente digital, exigindo novos paradigmas de leitura distintos daqueles da cultura impressa (CHARTIER, 1998; 2002).

Ainda sobre as linguagens das TICs, Andrade (2018) apresentou-as como plurais e multimidiáticas, que permitem narrativas não-lineares, fragmentadas e

⁵⁰ BERTOLDO, Haroldo Luis; SALTO, Francico e MILL, Daniel. Tecnologias de informação e comunicação. IN: MILL, Daniel (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papirus, 2018.

⁵¹ BREY, P. A. E.; SORAKER, J. *Philosophy of computing and information technology*. In A. Meijers (Ed.), *Philosophy of technology and engineering sciences* (pp. 1341-1408). (*Handbook of the philosophy of science*; Vol. 9, No. IX). Amsterdam: ELSEVIER.

⁵² DIJCK, J. van. "Users like You? Theorizing Agency in User-Generated Content." *Media, Culture & Society* 31, no. 1 (2009): 41–58. doi:10.1177/0163443708098245

⁵³ LEVY, Pierre. O que é o virtual. São Paulo: Ed. 34, 1996.

interativas, nas quais o sujeito atua como produtor, receptor e mediador (MURRAY, 1997). Contudo, essa mesma dinâmica impõe limites, como a tendência a formatos curtos e de consumo rápido, moldados pela lógica da indústria cultural. Surge, assim, um processo de mutualismo entre indivíduo e TICs, no qual os sujeitos criam e são simultaneamente moldados pelas novas formas comunicacionais (BÉVORT; BELLONI, 2009)⁵⁴. Esse cenário também é marcado pela crise de confiabilidade e legitimidade das informações, uma vez que a disseminação de conteúdos digitais está sujeita a disputas políticas, econômicas e ideológicas (CARVALHO; KANISKI, 2000)⁵⁵. Apesar disso, a cultura digital deve ser compreendida em sua pluralidade, sem hierarquizações entre “alta” e “baixa” cultura, já que toda produção cultural é fruto das relações sociais (HALL, 1980)⁵⁶.

As comunidades digitais exemplificam essa lógica, estabelecendo códigos internos e fortalecendo identidades coletivas através da linguagem da reação, expressa por curtidas, comentários e compartilhamentos (VAN DIJCK, 2008). Nesse contexto, a hipertextualidade torna-se um elemento central, conectando textos, imagens e sons em uma rede ilimitada de sentidos (CHARTIER, 2002). O meme, enquanto unidade cultural e comunicacional (DAWKINS, 1976; SHIFMAN, 2011)⁵⁷, ilustra de forma paradigmática essa nova lógica, ao condensar referências sociais e culturais que só adquirem significado pleno no interior do ciberespaço.

Outro fato destacado por Andrade (2018) é que a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ciberespaço introduziu um novo paradigma de sociabilidade, marcado pela autorrepresentação, pela performance e pela teatralidade. A dinâmica das redes digitais, ao privilegiar a reação e a mobilização do público, conforma um sujeito que constrói sua identidade a partir da encenação de si, assumindo o estatuto de “homo scaenicus” (GABLER, 1998)⁵⁸. Nesse contexto, a visibilidade e a audiência tornam-se fins em si, substituindo a primazia da ação pelo parecer agir. Assim, práticas como os vídeos de “*unboxing*” exemplificam

⁵⁴ BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v.30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

⁵⁵ CARVALHO, I. C. L.; KANISKI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000

⁵⁶ HALL, Stuart. *Culture, media, language*. Hutchinson: Centre for Contemporary Cultural Studies (Ed.), 1980.

⁵⁷ DAWKINS, Richard. *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press, 1976. SHIFMAN, Limor. *An anatomy of a YouTube meme*. In: *New Media & Society*, 14 (2), 2011.

⁵⁸ GABLER, Neal. *Life: The Movie. How Entertainment Conquered Reality*. New York: Vintage Books, 1998.

a espetacularização do banal, fenômeno que Baudrillard (2002⁵⁹) classificou como a nulidade do espetáculo. Essa lógica se aproxima do “*Star System*” descrito por Morin (1989)⁶⁰, mas agora democratizado pelas TICs: qualquer sujeito, munido de dispositivos digitais e aplicativos de edição, pode converter-se em uma “estrela” de nicho, desde que adapte sua performance aos códigos internos das redes sociais (MORIN, 1989).

Andrade (2018) discutindo a noção de espetáculo, já discutida por Debord (1997)⁶¹, destacou que esta, é intensificada no ambiente digital, em que imagens não apenas mediam, mas constituem as relações sociais. Assim, a teatralidade da vida, moldada por critérios de reconhecimento e engajamento, cria uma cumplicidade entre usuários: assistir ao espetáculo do outro significa também legitimar o próprio espetáculo. Nesse novo paradigma, o estatuto moral do indivíduo é reconfigurado, atrair atenção converte-se no valor central, legitimando comportamentos que, em contextos anteriores, poderiam ser socialmente questionados (GABLER, 1998). Desse modo, as TICs promovem um disciplinamento estético e performativo, ao mesmo tempo, em que oferecem ferramentas de autoexpressão e visibilidade, instaurando uma cultura da espetacularização do ordinário e do mediano.

Destacando o controle mercadológico da internet, Andrade (2018), observou que o acesso ao ciberespaço e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ocorre predominantemente sob mediação de empresas privadas, configurando-se em uma lógica mercadológica. No Brasil, os dados da “PNAD Contínua” (2016) evidenciam a exclusão digital de cerca de 30% da população, que é associada sobretudo ao elevado custo dos serviços e à ausência de políticas públicas efetivas. Ademais, a massificação do acesso por meio de smartphones (97,2% dos domicílios conectados) reforça práticas restritas de consumo, como a utilização de aplicativos de mensagens (IBGE, 2018).

Segundo Andrade (2018), essa realidade revela um paradoxo, embora as TICs ofereçam potencial de democratização da informação, seu uso permanece limitado por condicionantes econômicos e pelo controle empresarial, o que pode

⁵⁹ BAUDRILLARD, Jean. Big Brother: Telemorfose e criação de poeira. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Revista Famecos, n° 17, 2002. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3148/2419> acesso em 11 de maio de 2011.

⁶⁰ MORIN, Edgar. As estrelas: mito e sedução no cinema. Tradução [da 3. ed. Francesa] Luciano Trigo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989

⁶¹ DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. Olympio, 1989

levar à marginalização digital (BÉLVORT; BELLONI, 2009). A proliferação de notícias falsas exemplifica esse problema, pois a rápida circulação dessas decorre tanto do formato estético das redes, quanto da lógica algorítmica que privilegia conteúdos emocionais e polarizados (CRUZ, 2008; ADORNO; SILVEIRA, 2017; WILKIE, 2011)⁶². Nesse sentido, as plataformas digitais, ao invés de neutralizarem tais distorções, muitas vezes reforçam-nas, seja pela omissão, seja pelo alinhamento aos interesses de mercado.

O caso da Netflix ilustra o modo como as TICs se inserem no mercado cultural. A plataforma de streaming oferece autonomia aparente ao usuário, permitindo-lhe assistir conteúdos sob demanda e moldar sua experiência narrativa. Contudo, essa liberdade está condicionada ao modelo de negócio e ao disciplinamento do olhar, que orienta hábitos de consumo e reforça determinadas estéticas (FORBES, 2018). Em síntese, a ausência de políticas públicas para democratização do acesso à internet contribui para que empresas moldem tanto os formatos de consumo quanto os conteúdos disponíveis, reforçando desigualdades estruturais e transformando as TICs em ferramentas simultaneamente de autonomia e de disciplinamento social.

Como produto educacional, o trabalho de Andrade (2018) propôs o uso de narrativas digitais nas práticas docentes, especialmente seriados como *Black Mirror*⁶³, e apresentou o desenvolvimento de um aplicativo voltado a docentes do ensino fundamental e médio, que reúna planos de aula, experiências e estratégias pedagógicas baseadas em produtos midiáticos.

A pesquisa de Andrade (2018) articulou teoria e prática ao problematizar os impactos das TICs na educação histórica, apontando para a urgência de se compreender e ocupar criticamente o espaço digital na formação de jovens estudantes, pois, segundo o autor, as Tecnologias da Informação e Comunicação

⁶² ADORNO, Guilherme; SILVEIRA, Juliana. Pós-verdade e fake news: equívocos do político na materialidade digital. VIII Semana de análise do discurso. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/8SEAD/SIMPOSIOS/SIMPOSIO%20V_GAdorno%20e%20JSilveira.pdf WILKIE, Rob. The Digital Condition: Class and Culture in the Information Network. Fordham University, 2011.

⁶³ Black Mirror é uma série de televisão britânica de ficção científica e antologia, criada por Charlie Brooker, lançada em 2011. Cada episódio apresenta uma história independente, com personagens e enredos diferentes, que trazem reflexões críticas sobre os impactos da tecnologia e dos media digitais na sociedade contemporânea e futura. Os episódios são apresentados em ambientes distópico, provocadore e muitas vezes perturbadores e trazem como questões centrais: inteligência artificial, redes sociais, vigilância, privacidade, realidade virtual, manipulação mediática, entre outros.

(TICs) reconfiguraram as formas de sociabilidade, leitura e produção de sentidos no contexto escolar, evidenciando os desafios e as possibilidades de integrá-las ao ensino de História. A análise da pesquisa concentrou-se na Netflix e no seriado “Black Mirror” em especial no episódio “*Nosideve*”⁶⁴, como recursos pedagógicos capazes de dialogar com as novas práticas culturais dos estudantes, visto a proximidade e apreciação dos jovens por esse tipo de entretenimento.

A dissertação do autor partiu do pressuposto de que o “novo sujeito”, imerso em ambientes digitais, interage a partir de códigos e normas próprias das redes sociais, que moldam a sua autorrepresentação e a reciprocidade nas suas relações. Nesse cenário, a narrativa digital, conforme Murray (1997), caracteriza-se por seu caráter processual, participativo e espacial, rompendo a linearidade textual tradicional e conferindo ao leitor papel ativo (MURRAY, 1997). Essa nova lógica narrativa se reflete no consumo de conteúdos “*on demand*”, como os oferecidos pela Netflix, que potencializam experiências fragmentadas, interativas e personalizadas.

A análise feita pelo autor do episódio “*Nosedive*”⁶⁵, evidenciou como a performance e a busca por reconhecimento social, mediadas por algoritmos e sistemas de avaliação, dialogam diretamente com a nova dinâmica criada pelas redes sociais contemporâneas. Essa perspectiva permitiu ao professor explorar criticamente questões de representação, poder simbólico e relações sociais da era digital, que estão afetando a todos que fazem parte desse novo contexto social, aproximando os conteúdos históricos da realidade vivida pelos alunos.

Dessa forma, a proposta de Andrade não foi reduzir os produtos midiáticos a meros recursos ilustrativos, mas compreendê-los como instrumentos de mediação capazes de fomentar debates críticos e ampliar a compreensão sobre as transformações culturais promovidas pelas TICs, quais as consequências elas estão trazendo para o mundo do trabalho, mundo para o qual, eles, os alunos, estão sendo

⁶⁴ Esse episódio demonstra o desespero da protagonista em sempre obter boas avaliações em suas relações sociais para que ela possa ascender socialmente. O episódio “*Nosedive*” reflete diretamente várias dinâmicas sociais que já existem, inclusive no Brasil. Mostra que a obsessão pela aprovação online pode transformar-se numa prisão invisível. Relacionando o episódio com o mundo trabalho, muitas empresas já analisam perfis de candidatos no LinkedIn, Instagram e até Twitter antes de contratar. A imagem online pode abrir ou fechar portas, visto que, quem tem mais seguidores muitas vezes consegue melhores oportunidades (influencers, artistas, até profissionais liberais). Aplicativos de transporte e entrega (Uber, iFood, 99, etc.) usam sistemas de avaliação semelhantes: motoristas e clientes se classificam mutuamente, o que impacta diretamente na renda de quem depende dessas plataformas.

⁶⁵ Episódio 1 da terceira temporada da série “*Black mirror*” disponível na plataforma Netflix.

preparados, além de subsidiar práticas pedagógicas inovadoras no ensino de História.

As considerações finais do autor ressaltaram que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) transformaram significativamente a sociedade, que tais mudanças exigem novas formas de diálogo entre professor e aluno no ensino de História. O trabalho buscou evidenciar a importância de compreender e integrar as narrativas digitais, especialmente aquelas presentes em redes sociais e produtos midiáticos como “*Black Mirror*” podem se tornar instrumentos de reflexão crítica e de mediação pedagógica.

A dissertação também propôs uma ferramenta prática, um aplicativo colaborativo que será melhor especificado no terceiro capítulo dessa presente dissertação, que visa auxiliar professores no planejamento e na troca de experiências, reconhecendo as limitações materiais e as demandas da rotina docente. Assim, segundo Andrade (2018), a aproximação entre professores e estudantes, por meio da linguagem digital, pode fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a construção de uma consciência histórica mais democrática e crítica, que possa combater os próprios malefícios causados pelas novas práticas sociais decorrentes do mundo digital.

3.5 Ensino de História, Quinhoar e Youtube

Dando sequência com o terceiro trabalho pesquisado, a dissertação de mestrado intitulada “Ensino de História por meio do canal QUINHOAR no YouTube” de Raquel Elison Costa desenvolvida no Instituto de ciências humanas e sociais, programa de pós-graduação em ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2018.

O trabalho desenvolvido por Costa apresentou a criação do “Canal Quinhoar” na plataforma digital YouTube, concebido como uma ferramenta de ensino de História voltada principalmente para estudantes do Ensino Médio. O projeto buscou articular os fundamentos teóricos da historiografia acadêmica com as demandas da história digital e da história pública, explorando linguagens multimídia para tornar o

conhecimento histórico mais acessível à chamada geração digital ou pós-orgânica (SIBILLA, 2012)⁶⁶.

Costa (2018) destacou a realização de aulas em seu canal, com duração de cinco a oito minutos, nas quais a professora priorizou a utilização de recursos visuais, sonoros e interativos, com inspiração em canais já consolidados de divulgação histórica. O canal de Costa tem como proposta produzir narrativas históricas fundamentadas em critérios metodológicos e científicos, especialmente a partir da tradição da Escola dos *Annales*, que enfatizam a interdisciplinaridade, a análise crítica de fontes e o compromisso com valores democráticos e igualitários.

Costa ancorou sua pesquisa em autores como Paul Ricœur, Nicole Loraux, Reinhart Koselleck, Ilmar Rohloff Mattos e Gabriel Henrique Moreira, nos quais discutiu conceitos de memória, tempo, narrativas e temporalidades. Como temática inicial, Costa centrou-se na escravidão e seus legados na sociedade brasileira contemporânea, na qual dialogou com historiadores como Hebe Mattos, João José Reis, Robert Slenes e Flávio dos Santos Gomes.

A concepção do projeto de Costa (2018) surgiu da prática docente da autora na Educação Básica, da qual ela incorporou sugestões e críticas de seus próprios alunos, fato que reforçou o caráter colaborativo de seu trabalho, pois segundo Costa (2018), a colaboração e a interação entre produtor de conteúdo digital e destinatário do conteúdo nas plataformas digitais é parte integrante do mundo digital, os internautas não querem apenas assistir, querem curtir, compartilhar, comentar, a possibilidade de criação de conteúdos mutuamente é uma constante nas plataformas digitais. Além de apoiar o ensino formal, o canal, como espaço aberto à participação de todos, também objetiva estimular debates sobre temas atuais, como direitos das minorias, igualdade de gênero, democracia e combate a preconceitos.

Segundo Costa (2018), os resultados iniciais dos trabalhos produzidos pelo “Quinhoar” demonstraram uma significativa interação em redes sociais, pois os vídeos são assistidos no YouTube, depois compartilhados em redes sociais e nos aplicativos de mensagens como WhatsApp, Telegram, movimentos que motivam a participação dos estudantes na construção dos conteúdos, no compartilhamento das informações, incentivando-os como produtores de conteúdos históricos. Nesse

⁶⁶SIBILLA, Paula. Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto; 2012. O Homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

sentido, segundo Costa (2018), o Quinhoar inseriu-se no debate contemporâneo sobre os limites e potencialidades da história pública e digital, sendo compreendido como uma prática de ensino expandida, marcada pela interatividade e pela circulação de saberes em múltiplos espaços virtuais.

Costa (2018) destacou que o processo de criação do canal, envolveu a proposição de múltiplos temas e abordagens pedagógicas, articuladas por alunos, historiadores e professores, tanto presencialmente quanto via ambientes digitais, como grupos de WhatsApp. Houve forte demanda por parte dos alunos para publicar projetos pedagógicos e trabalhos escolares, com muita participação docente por meio de entrevistas concedidas aos alunos, evidenciando a dimensão colaborativa e participativa do projeto.

Analisando os primeiros resultados do canal, Costa (2018) destacou que apesar do canal, em sua fase inicial, ter apresentado resultados quantitativos modestos, mas significativos para o entendimento das interações entre alunos, público externo e a pesquisadora, pois entre 29 de abril e 29 de maio de 2018, o vídeo “Tráfico negreiro – aula 1” tinha registrado apenas 641 visualizações no YouTube e 4.152 no Facebook, outros vídeos, como “Quinhoar Ensino de História”, “Quinhoar em produção” e “Politeísmo e Monoteísmo”, apesar de não terem “viralizado” na WEB, mostraram-se fundamentais para compreender as contribuições dos alunos e embasar o desenvolvimento teórico do trabalho. Até a data mencionada, o canal possuía 207 inscritos e mantinha presença mais articulada no Facebook.

Ao final de seu trabalho, Costa (2018) destacou que o “Canal Quinhoar” foi concebido no contexto escolar, visando sua apropriação pelos alunos, embora sua concepção tenha sido fortemente apoiada pela academia e por contribuições de diversos intelectuais. A amplitude das ideias compartilhadas impossibilitou, dentro do tempo da pesquisa, a exploração completa de todas as possibilidades levantadas, como a relação do canal com a cibercultura, a divulgação em mídias além do YouTube e Facebook, e os aspectos históricos e políticos que podem ser problematizados pelo uso das plataformas digitais. Mas, Costa (2018) finalizou sua pesquisa ressaltando que o seu trabalho marcou o nascimento do “Canal Quinhoar”, que, este, se apresenta como um projeto em constante evolução, com potencial para expansão de conteúdos, aumento de visualizações e fortalecimento da participação colaborativa entre alunos, professores e comunidade escolar. O horizonte de sua

pesquisa aponta para a continuidade do trabalho, buscando aprofundar as múltiplas contribuições identificadas pela utilização das inovações tecnológicas aliadas à participação ativa dos discentes proporcionaram, e a consolidação do canal como uma ferramenta educativa.

3.6 Ensinar e aprender História nas redes sociais

O quarto trabalho pesquisado foi a dissertação de mestrado intitulada “Ensinar aprender e aprender História nas redes sociais on-line: possibilidades e desafios para o espaço escolar”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco em Recife no ano de 2018 por Daniela Martins de Menezes Moraes.

O trabalho desenvolvido por Moraes insere-se no campo do Ensino de História em diálogo com as transformações da Era Digital. A pesquisa partiu da constatação do impacto crescente das redes sociais online, em especial o Instagram, na formação de saberes históricos entre os jovens, e buscou compreender como esses espaços podem ser apropriados pedagogicamente.

Moraes (2018) destacou que sua pesquisa surgiu a partir das suas experiências docentes acumuladas ao longo de uma década na rede pública estadual de Pernambuco, experiências em que a autora constatou a influência massiva do celular na vida dos estudantes e suas implicações nas relações de ensino-aprendizagem. Motivada pela necessidade de compreender como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) transformam a comunicação, o acesso à informação e a educação, a autora conduziu sua investigação buscando articular a prática pedagógica com os referenciais teóricos contemporâneos do Ensino de História.

Assim, Moraes fundamentou-se em uma base teórica tripartida: a Cibercultura, segundo as concepções de Lévy (2009)⁶⁷ e Castells (2003)⁶⁸, os sujeitos da era digital, segundo as concepções de Veen (2009)⁶⁹, Sibilia (2012)⁷⁰, Silva, e as

⁶⁷ LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

⁶⁸ CASTELLS, Manuel. A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

⁶⁹ VEEN, Wim. Homo Zappiens: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

⁷⁰ SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

demandas da aprendizagem histórica contemporânea, segundo as concepções de Peter Lee (2006)⁷¹. Essa articulação conceitual deu origem à noção de “Aprendizagem Histórica Digital” (MORAES, 2018), definida como uma proposta que conjuga a epistemologia da Educação Histórica às práticas de aprendizagem colaborativa e as potencialidades da História Digital (MORAES, 2018).

O estudo de Moraes fundamentou-se inicialmente na reflexão sobre a História enquanto ciência e como disciplina escolar, na qual a autora abordou conceitos como memória, passado e presentismo, e avançou para questões de aprendizagem, privilegiando contribuições da Psicologia, Pedagogia e, sobretudo, da Educação Histórica, destacando a abordagem de Peter Lee como referencial para a apropriação de competências de pesquisa e construção de narrativas históricas. Moraes desenvolveu uma análise teórica examinando debates historiográficos e pedagógicos sobre ensino de História, cibercultura e usos do passado em ambientes digitais, com destaque para conceitos como presentismo de Hartog (2011)⁷², sobre memória de Pollack e Koselleck (1992)⁷³, e usos sociais da história de acordo com Carretero (2010)⁷⁴ e Oliveira (2016)⁷⁵.

Moraes também realizou um estudo empírico das redes sócias, no qual ela fez uma observação de perfis de Instagram voltados à História, identificando limites (narrativas fragmentadas, foco em curiosidades) e potencialidades (interação, circulação de imagens e memórias) desses novos espaços de possível propagação de conhecimento histórico. Complementando a isso, Moraes também realizou uma pesquisa quantitativa junto a estudantes do Ensino Médio, na qual foram observados novos hábitos digitais dos discentes, hábitos estes, marcados pela preferência por conteúdos online em detrimento da aula tradicional.

Segundo Moraes (2018), os resultados alcançados em suas pesquisas empíricas indicaram que, embora a maioria dos perfis analisados não apresenta rigor acadêmico, eles constituem espaços de disputa de memória e narrativas

⁷¹ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Trad. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt (et al). *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

⁷² HARTOG, François. *Evidência da história: O que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

⁷³ KOSELLECK, Reinhart. *Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 134-146, 1992.

⁷⁴ CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em mundo globalizado*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

⁷⁵ OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar. *Ensino de História e formação da consciência crítica*. In: MOLINA, Ana & FERREIRA, Carlos (Orgs). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CVR, 2016.

históricas, nos quais os alunos já estão imersos, então são espaços que não podem ser ignorados. Diante disso, a proposta da pesquisa da Moraes foi a elaboração de um guia didático em formato de livro eletrônico destinado a professores de História, com orientações para incorporar as redes sociais como recurso pedagógico como ambientes de aprendizagem, considerando praticidade, acessibilidade, ubiquidade e hipertextualidade que as redes podem oferecer. A plataforma escolhida para exemplificação foi o Instagram, que tem a capacidade de articular conteúdos, ser palco para debates e experiências pedagógicas, onde podem ser exploradas metodologias compatíveis com as linguagens digitais, que possam despertar interesse e participação dos alunos nas aulas de História.

Ao final de seu trabalho acadêmico, Moraes (2018) destacou mais uma vez suas inquietações surgidas na sua prática docente na rede pública, que a conduziram em sua pesquisa, em especial quanto ao impacto do celular e das TDICs na aprendizagem dos estudantes, e destacou que buscou articular experiência pedagógica à referenciais teóricos contemporâneos do Ensino de História em sua dissertação. Moraes (2018) reforçou que seus estudos percorreram debates sobre a História enquanto ciência e disciplina escolar, assim como questões ligadas à memória, ao passado e ao presentismo, que avançaram para as teorias da aprendizagem, com destaque para a “Educação Histórica” de Peter Lee (2009). Nesse percurso, foi formulado o conceito de “Aprendizagem Histórica Digital”, fundamentado no contexto da cibercultura e direcionado aos nativos digitais, articulando a aprendizagem colaborativa, a educação histórica e a História Digital.

A análise de Moraes (2018) incluiu a historiografia digital como um campo em constituição, no qual impacto do ciberespaço, e as demandas de diferentes perfis de estudantes, ainda merecem ser objetos de futuras pesquisas. Em síntese sua pesquisa contribui para a consolidação do campo emergente do Ensino de História Digital, propondo um conceito inovador e um recurso pedagógico viável, que visa ressignificar práticas docentes e responder às demandas do cenário educacional contemporâneo cercado por tecnologias que estão imbricadas em todas as relações sociais no século XXI.

3.7 Dicionário audiovisual de conceitos

O quinto trabalho pesquisado foi a dissertação de mestrado de Natália Lima de Mendonça, intitulada “Dicionário audiovisual de conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História”, uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, na cidade de Recife, ano de 2018.

A pesquisa Mendonça partiu da constatação de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em especial o audiovisual, transformaram o ambiente escolar e esse fato exige novas formas de repensar o Ensino de História. Nesse contexto, a autora propôs a criação do “Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos (DACH)”, um projeto desenvolvido na plataforma YouTube com produções audiovisuais realizadas pelos próprios alunos. O objetivo central do trabalho foi investigar como o uso da linguagem audiovisual pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos e estimular a Empatia Histórica, compreendida como a capacidade de compreender perspectivas, valores e experiências de sujeitos do passado (LEE, 2001, 2003)⁷⁶, defendidas pelo Historiador Peter Lee.

O trabalho Mendonça dialogou com referenciais teóricos da História Pública e Digital (NOIRET, 2015; LUCCHESI, 2014, 2015)⁷⁷, da cibercultura (LÉVY, 1999)⁷⁸ e da cultura da convergência (JENKINS, 2006)⁷⁹, articulando-os ao campo do Ensino de História. Mendonça buscou problematizar as potencialidades e os desafios da utilização das TICs, não como meras ferramentas instrumentais, mas como dispositivos inventivos, afetivos e cognitivos capazes de democratizar as relações em sala de aula (Migliorin, 2015; Barbosa, 2014)⁸⁰, em uma perspectiva otimizadora das relações de ensino aprendizagem.

A proposta de Mendonça evidenciou como a produção audiovisual pode ressignificar o papel do estudante, colocando-o como protagonista na construção de narrativas históricas, em sintonia com a perspectiva de uma educação crítica e participativa. Além de mobilizar múltiplas linguagens e sensibilidades, pois, como

⁷⁶ LEE, Peter. Por que aprender História? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.42, p. 19-42, out/dez. 2011.

⁷⁷ NOIRET, Serge. História Pública digital. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015. LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. Boletim Historiar, v. 1, p. 45-57, 2014.

⁷⁸ LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo – SP, Editora, 1999.

⁷⁹ JENKINS, Henry. Cultura da convergência. 2. ed. São Paulo – SP, Aleph, 2009

⁸⁰ MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. Revista contemporânea de Educação, v.5, 2010. BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. in BARBOSA & SANTOS (Orgs.). Escritos da Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre, Libretos, 2014.

destacou Mendonça (2018), o audiovisual é concebido como meio de ampliar horizontes de consciência histórica e estimular novas formas de se engajar com o passado e o presente. Assim, o estudo se inseriu no debate contemporâneo sobre o ensino de História em tempos de sobrecarga informacional, propondo caminhos metodológicos que associam audiovisual, empatia e cultura digital, pois segundo Mendonça (2018), não basta, apenas, produzir mídias digitais e acumular informações, os recursos precisam ser utilizados de forma crítica para contribuir para as aprendizagens históricas.

Os referenciais teóricos da pesquisa de Mendonça sustentaram as bases para a construção de seu produto pedagógico, sendo o “Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos”, concebido pela autora como uma ferramenta colaborativa alinhada à lógica da cibercultura e da web 2.0, cujo propósito central desse produto foi aproximar o Ensino de História das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), promovendo um espaço horizontal de diálogo entre docentes e discentes por meio da produção audiovisual. Mendonça (2018) evidenciou a urgência de integrar História, educação e tecnologias digitais, superando o uso instrumental das ferramentas e orientando-se para práticas pedagógicas críticas e fundamentadas.

Mendonça em sua dissertação também destacou aspectos da escola contemporânea, visto que, essa, atravessada pela cibercultura, precisa transformar riscos e resistências em possibilidades de inovação. Nesse sentido, o trabalho não pretendeu esgotar o debate, mas propor caminhos que ressignifique a sala de aula como espaço de convergência entre tecnologias e métodos tradicionais, promovendo práticas democráticas e colaborativas.

Mendonça ao propor o audiovisual como instrumento de aprendizagem histórica e participação discente, contribuiu para o fortalecimento de uma História Pública e Digital, como destacou Mendonça (2018) compreender a sala de aula como um espaço de convergência entre as TICs e as aulas tradicionais, entre os smartphones e os livros, entre as aulas expositivas e as atividades, utilizando a produção de vídeos (Mendonça, 2018), para a construção de práticas docentes mais autônomas, horizontais e conectadas às demandas do presente.

Mendonça (2018) constatou-se a necessidade urgente de aproximar o Ensino de História das tecnologias digitais e da ciência da informação, mesmo diante dos

desafios e receios inerentes a essa integração (GINZBURG, 2010; DARTON, 2010)⁸¹. Tal aproximação, embora por vezes considerada arriscada, revela-se essencial para ressignificar o papel de docentes e estudantes na produção do conhecimento histórico.

Segundo Mendonça (2018), o estudo evidenciou a importância de professoras e professores utilizarem criticamente as tecnologias, compreendendo suas potencialidades pedagógicas e promovendo atividades que articulem práticas culturais emergentes, como o audiovisual e a História Pública e Digital. Ao assumir esse papel mediador, o docente pode contribuir para transformar a sala de aula em espaço de produção coletiva de narrativas, de empatia histórica e de intervenção social.

A dissertação de Mendonça não esgota as discussões sobre as interseções entre ensino, história e tecnologia, mas busca fomentar reflexões sobre os caminhos possíveis para a construção de uma escola conectada, democrática e sensível, capaz de se consolidar como espaço de convergência e de construção coletiva de saberes históricos.

3.8 Buenas América Latina digital

O sexto trabalho analisado foi a dissertação de mestrado defendida por Said Lucas De Oliveira Salomón no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do Programa de Pós-graduação em ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2018, intitulado “Buenas América Latina Digital: O Ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula”

A dissertação de Salomón inseriu-se no campo das discussões sobre o ensino de História na Educação Básica em diálogo com a cultura digital e com as perspectivas decoloniais. O trabalho teve como ponto de partida a constatação de que os conteúdos sobre a História da América Latina permaneceram historicamente marginalizados nos currículos escolares, geralmente subordinados a uma matriz eurocêntrica (CIBOTTI, 2004; SOUZA, 2004; CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013)⁸².

⁸¹ GINZBURG, Carlo. História na era Google. In: Fronteiras do Pensamento, 2010. Porto Alegre-RS, nov. 2010. DARTON, Robert. A questão dos livros: presente, passado e futuro. Tradução: Daniel. Pellizari. São Paulo-SP, Companhia das Letras, 2010

⁸² CIBOTTI, Ema. América Latina en la clase de Historia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004. SOUZA, Ivonete. Estudos Latino-americanos: a criação e a inclusão de uma nova disciplina escolar no Ensino Fundamental e Médio no Brasil. In: DIAS, Maria de Fátima

Nesse contexto, o autor propôs o desenvolvimento de uma sequência didática que utiliza QR-codes⁸³ como recurso pedagógico para a construção de um “mosaico de informações” sobre sujeitos, movimentos e processos do século XX latino-americanos, dando protagonismo aos sujeitos latino-americanos e seus feitos nos processos históricos, trabalhando numa perspectiva decolonial.

A proposta de pesquisa trabalhada pelo autor amparou-se em dois eixos teórico-metodológicos centrais: de um lado, ele utilizou as reflexões da rede Modernidade/Colonialidade (QUIJANO, 2002; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008)⁸⁴ e complementando com a noção de ecologia dos saberes (SANTOS, 2007), referenciais teóricos que fundamentam a crítica à colonialidade dos currículos e a defesa de uma pedagogia decolonial (MOTA NETO, 2015; WALSH, 2017) defendidas por Salomón, e de outro lado, complementando sua base teórica, Salomón apoiou-se em autores que contemplam os estudos sobre a cultura digital e o ensino de História (LUCCHESI, 2012, 2013, 2014; MASSONE, 2014; COSTA, 2015; SALTO; FUNES, 2016)⁸⁵, que ressaltam as potencialidades das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) para práticas educativas inovadoras.

Sabino (org.). História da América: ensino, poder e identidade. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2004. p. 85-100. CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; ZAMBONI, Ernesta. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4846/3630>. Acesso em: 19 maio 2018.

⁸³ Um QR Code (do inglês *Quick Response Code*) é um tipo de código de barras bidimensional que pode ser lido rapidamente por câmaras de smartphones, tablets ou leitores próprios. Um QR Code (do inglês *Quick Response Code*) é um tipo de código de barras bidimensional que pode ser lido rapidamente por câmaras de smartphones, tablets ou leitores próprios.

⁸⁴ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.107-130. LANDER, Edgardo. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

⁸⁵ LUCCHESI, Anita. História e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. *Conhecimento Histórico e Diálogo Social*. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372190846_ARQUIVO_AnitaLucchesi-HistoriaeHistoriografiaDigital-dialogospossiveisemumanovaesperapublica_ANPUH2013-final.pdf. Acesso em: jun. 2018. MASSONE, Marisa. Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales. In: DIAS, Mária de Fátima Sabino. *Peabiru, um caminho, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2014. p. 33-60. SALTO, Víctor; FUNES, Graciela. La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de nivel médio. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 370-393, 2016.

O trabalho articulou, assim, os debates sobre ensino de História como um espaço de fronteira entre áreas do conhecimento e entre diferentes sujeitos da escola (MONTEIRO; PENNA, 2011)⁸⁶, e considerou tanto os limites impostos pelo currículo quanto às possibilidades abertas pela cultura digital. Com esse aparato conceitual, Salomón desenvolveu sua sequência didática “*Buenas América Latina Digital*”, que foi apresentada como uma experiência pedagógica para estimular os estudantes a produzirem representações próprias sobre a América Latina, exercitando leituras críticas e autônomas a partir de recursos digitais. A pesquisa de Salomón, do ponto de vista metodológico e a construção de sua dissertação aproximaram-se de uma perspectiva de investigação prática (ZAVALA, 2008)⁸⁷, do intelectual transformador (GIROUX, 1997)⁸⁸ e da escrita reflexiva (ROCHA, 2003)⁸⁹, integrando a prática docente com a pesquisa acadêmica.

Os resultados das práticas inovadoras desenvolvidas durante a pesquisa, destacados por Salómon, apontaram que o uso dos QR codes favoreceu a participação estudantil, a autonomia na construção de percursos de leitura e a formulação de novas perguntas sobre a realidade latino-americana. As representações elaboradas pelos educandos destacaram a diversidade cultural da região, mas também evidenciaram problemáticas sociais, como desigualdade e violência, que revelaram uma visão crítica e plural sobre o continente. No panorama das pesquisas atuais, a dissertação contribui ao articular o ensino de História, a pedagogia decolonial e a cultura digital, oferecendo uma alternativa concreta ao eurocentrismo curricular e explorando caminhos de integração das inovações tecnológicas digitais às práticas escolares de modo criativo e crítico.

3.9 Jogar com a História do professor Artur Duarte Peixoto

O sétimo trabalho sobre tecnologias digitais e ensino de história pesquisado nessa dissertação foi “Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa.” de Artur Duarte

⁸⁶ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

⁸⁷ ZAVALA, Ana. *La investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. Clío & Asociados: La Historia Enseñada, Argentina, n. 12, p. 241-271, 2008.

⁸⁸ GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

⁸⁹ ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

Peixoto, desenvolvido no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul em 2016.

A dissertação do professor Peixoto também inseriu-se no campo, ainda emergente da historiografia sobre jogos digitais e ensino de História, no qual o professor abordou suas potencialidades e limites enquanto recursos didático-pedagógicos. O estudo analisou comparativamente dois jogos ambientados na Revolução Francesa, “Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade” de caráter educacional, produzido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e “*Assassin’s Creed Unity*”, título comercial da Ubisoft⁹⁰ amplamente consumido por jovens em idade escolar e adultos também.

O trabalho partiu de uma revisão crítica da literatura que vincula games, aprendizagem e representação histórica, dialogando com autores nacionais como Lynn Alves, Filomena Moita e Eucidio Pimenta Arruda, além de referências clássicas como Huizinga, Caillois, Michel de Certeau e Marc Ferro. O autor constatou que a produção acadêmica brasileira sobre a escrita da História em jogos digitais é ainda incipiente, sendo mais frequente nas áreas de Educação, Comunicação e Ciência da Computação do que na própria historiografia.

Na análise empírica dos jogos feita por Peixoto, revelou convergências e divergências entre os dois jogos, pois segundo Peixoto (2016), ambos reproduzem, em certa medida, uma história factual centrada em grandes personagens e eventos, o que limita a abordagem crítica pela historiografia contemporânea. Entretanto, apresentam diferenças marcantes, pois, enquanto o jogo educacional introduz uma protagonista feminina, tensionando a tradição masculina das narrativas históricas, o produto comercial explora uma concepção temporal mais complexa, com múltiplas temporalidades simultâneas, ao passo que o jogo acadêmico mantém uma linearidade cronológica.

A pesquisa de Peixoto concluiu que os jogos digitais podem contribuir para o ensino de História, desde que mediados criticamente pelo professor, que deve reconhecer suas concepções de tempo, narrativa e história imbricadas nos jogos, para evitar usos acríticos ou reprodutores de visões simplistas do passado. Assim, a

⁹⁰Ubisoft é uma empresa francesa gigante de desenvolvimento e publicação de videogames, conhecida mundialmente por criar franquias populares como *Assassin’s Creed*, *Far Cry*, *Just Dance*, *Prince of Persia*, *Raayman*, e *Tom Cancy’s*, com estúdios em vários países e uma grande base de fãs global.

dissertação posicionou-se num movimento teórico e metodológico que buscou compreender os games como artefatos culturais e historiográficos, capazes de dialogar com a memória social, mas também de reproduzir ideologias e simplificações históricas.

3.10 Ensino de História e “Os revoltosos” do professor Lucas Roberto Soares Lopes

O oitavo trabalho sobre tecnologias da informação e ensino de História abordado nesta dissertação foi “Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os revoltosos II” de Lucas Roberto Soares Lopes, desenvolvido no Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade do Estado de Santa Catarina em 2016.

A dissertação de Lopes teve como objetivo central desenvolver a crítica histórica em alunos do ensino fundamental e médio por meio da criação e utilização de um jogo digital. Seu trabalho partiu da constatação de que, diante do predomínio das tecnologias digitais e do caráter multifacetado da História que as tecnologias podem produzir efeitos positivos e valorização sobre a disciplina, que segundo Lopes (2016), esta tende a ser subvalorizada em comparação com as ciências que produzem artefatos tecnológicos tangíveis (LOPES, 2016). A aposta no jogo surgiu, portanto, como uma estratégia inovadora para tornar a História mais significativa, estimulando a análise crítica de fontes e a reflexão sobre as narrativas produzidas no âmbito digital.

Do ponto de vista teórico, o autor da pesquisa dialogou com Castells (2005)⁹¹ sobre a sociedade em rede, entendida como a especificidade do presente, marcada pela microeletrônica e pela lógica global das conexões. Nessa reflexão, Lopes também se apoiou em Boaventura de Sousa Santos (2003)⁹², sobre a legitimação das ciências pelo resultado, e em Todorov (2002)⁹³, que distingue entre a crítica de verificação e a crítica de elucidação, ambas fundamentais para o ensino histórico.

⁹¹CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política; Conferência. Belém: Imprensa Nacional, 2005.

⁹²SANTOS, B. de S. Introdução a uma ciência pós moderna. São Paulo: Graal, 2003.

⁹³TODOROV, T. Memória do mal, tentação do bem: indagações sobre o século XX. São Paulo: Arx, 2002.

Além disso, a análise do “Dicionário Histórico e Crítico” de Pierre Bayle⁹⁴, que serviu de referência para compreender a gênese e a importância da crítica histórica enquanto método capaz de conferir confiabilidade ao conhecimento histórico.

Lopes propôs como produto educativo o desenvolvimento de um jogo digital baseado nos acontecimentos da Revolta da Chibata, ocorrida no Rio de Janeiro em 1910, no qual buscou aliar a atratividade lúdica e o rigor científico. Estruturou o jogo em percursos múltiplos, que exigem que os alunos/jogadores analisem fontes históricas para progredirem, explorando conceitos como anacronismo, discriminação racial, subjetividade histórica e a precariedade das condições de vida dos marinheiros. A escolha do formato digital em aplicação para dispositivos móveis, segundo Lopes (2016), reforçou a ideia de que a acessibilidade de inserção da História nos espaços cotidianos de sociabilidade digital contribui para que a disciplina torne-se parte integrante dos ambientes digitais utilizados pelos internautas.

Os resultados preliminares das primeiras experiências em sala de aula desenvolvidas por Lopes mostraram pontos fortes e desafiadores na sua utilização do jogo, pois, segundo Lopes (2016) alguns alunos reclamaram da duração relativamente curta do jogo, mas a possibilidade de múltiplos finais estimularam a “re jogabilidade”, levando os estudantes a experimentar mais de uma vez. A análise de fontes proposta no jogo foi identificada como elemento central e produtivo, que permitiu aos alunos reconhecer causas da Revolta, como o racismo e os maus-tratos na Marinha. Lopes (2016) também destacou que alguns alunos jogaram de forma aleatória, sem dar atenção às fontes, mas mesmo nesses casos emergiram algumas aprendizagens sobre relatividade e escolhas interpretativas, conceitos como anacronismo e a reflexão sobre as condições precárias dos marinheiros também despertaram interesse e levaram alguns alunos a realização de pesquisas autônomas sobre a “Revolta da Chibata”.

O autor concluiu sua dissertação destacando que, embora ainda não seja possível afirmar de modo conclusivo o alcance dos objetivos pedagógicos alcançados com a sua experiência com os jogos, os dados iniciais foram animadores, visto que apontaram para o potencial do jogo como recurso didático inovador. O trabalho de Lopes inseriu-se, assim, no campo da Educação Histórica

⁹⁴BAYLE, P. *Diccionario Histórico y Crítico*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010.

digital, pois contribuiu para a discussão contemporânea sobre o papel das Ciências Humanas na sociedade em rede e reforçou a importância de experiências pedagógicas que articulem tecnologia, ludicidade e crítica histórica, pois segundo Lopes (2016) não basta utilizar tecnologias, a questão não é apenas utilizar o digital ou ser usado por ele, o digital não tem que ser um fim a ser alcançado, mas um meio para conseguir novos conhecimentos e resultados significativos (LOPES, 2016).

3.11 Espaços públicos, saberes públicos e podcasts do professor Daniel Carvalho Pereira

O nono trabalho desta dissertação analisado foi “Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história” de Daniel Carvalho Pereira, uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso Profissional em Mestrado Rede Nacional, PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2016.

Pereira (2016) iniciou sua dissertação destacando as mudanças significativas que o ensino de História tem atravessado nas últimas décadas, em grande medida impulsionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Segundo Pereira (2016), essas tecnologias ampliaram os espaços de produção e circulação do conhecimento histórico, pois, os descentralizaram da Academia e da Escola, que tradicionalmente monopolizavam a legitimidade da disciplina. Então, com a emergência de novos meios digitais, como podcasts, blogs e plataformas multimidiáticas, a História Pública ganhou grande relevância, colocando em diálogo o saber científico, o escolar e o público em uma rede de circularidade e interdependência.

Pereira (2016) discutiu estas transformações a partir do projeto “Sobre História”, que realiza a produção de podcasts dedicados à divulgação e debates sobre temas históricos, sua proposta inseriu-se na chamada “Didática da História Pública”, entendida como campo que ultrapassa os limites escolares e explora os espaços digitais como ambientes legítimos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Pereira, para dar base teórica ao seu trabalho, dialogou com autores como Jörn Rüsen, Pierre Lévy, Anita Lucchesi e Rafael Saddi, autores que abordam temas sobre as inovações tecnológicas, ensino de História e consciência histórica (RÜSEN, 2012), pois, segundo Pereira (2016), a consciência histórica na era digital não se

constrói apenas pela tradição disciplinar, mas também pela vida prática e pelo consumo cultural mediado pelas novas tecnologias (PEREIRA, 2016).

Segundo Pereira (2016), há um movimento de integração entre História Digital, História Pública e Didática da História, considerando as TDIC's como eixo estruturante de novas práticas pedagógicas. O desafio atual consiste em compreender como esses espaços não escolares podem ser incorporados ao ensino de História, promovendo uma circulação de saber mais aberta, dialógica e convergente, pois a utilização das tecnologias estão imbricadas nas vidas de praticamente todas as pessoas, é um processo sem volta, pois segundo Pereira (2016), o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a difusão da internet transformaram profundamente as relações sociais, culturais e cognitivas nas últimas décadas. Nesse contexto, o ensino de História enfrenta o desafio de se adaptar a um ambiente multimidiático e conectado, em que a distinção entre realidade e virtualidade se torna cada vez mais difusa (PRENSKY, 2001)⁹⁵.

Apoiado em autores como Pierre Bourdieu (2002)⁹⁶ e Loïc Wacquant (2009)⁹⁷, que contribuíram para compreender a formação de novos *habitus* relacionados ao uso cotidiano das tecnologias digitais, Pierre Lévy (2010)⁹⁸ que introduziu a noção de cibercultura e inteligência coletiva, que revela a fluidez dos saberes em rede e ao norte-americano Henry Jenkins (2015)⁹⁹, que aprofundou o conceito de cultura da convergência, evidenciando a circulação e ressignificação das informações em múltiplas plataformas, Pereira (2016), destacou que nesse cenário de transformações tecnológicas e sociais, o ensino de História deixa de ser uma prática unidirecional e assume características multilaterais, nas quais professores e estudantes atuam também como produtores de conhecimento. Essas transformações aproximam-se das discussões sobre História Pública, campo em expansão no Brasil desde os anos 2000, que busca articular a produção acadêmica

⁹⁵PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Lincoln / USA: On the Horizon (NCB University Press), v. 9, n. 5, out. 2001.

⁹⁶BORDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia kabila. Oeiras: Celta, 2002 [1972].

⁹⁷WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. Educação & Linguagem. São Paulo: v. 10, n. 16, p. 63-71, 2009.

⁹⁸LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

⁹⁹JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2015.

com os espaços sociais mais amplos (LUCCHESI, 2014; LUCCHESI; LEAL, 2016)¹⁰⁰.

Pereira (2016) também destacou também as contribuições de autores como Maria Renata da Cruz Duran (2014) e Verena Alberti (2014)¹⁰¹, que destacaram as implicações das TDIC na formação docente, enquanto a historiadora Anita Lucchesi apontou para a necessidade de se pensar a disciplina em diálogo com a esfera pública. Nessa perspectiva, a História Pública emerge como espaço híbrido, que problematiza a hegemonia acadêmica e propõe uma prática mais participativa, em consonância com as mídias digitais e as “mídias pós-massivas” (SANTAELLA, 2007)¹⁰², assim para a compreensão do conceito de público, desde sua raiz clássica até as concepções contemporâneas (ARENT, 2015; SCHITTINO, 2016)¹⁰³, Pereira (2016) destacou que é fundamental pensar o ensino de História em uma realidade marcada pela convergência tecnológica, pelo compartilhamento de saberes e pela participação ativa dos indivíduos na construção de narrativas históricas.

A conclusão de sua dissertação, Pereira (2016) destacou a necessidade de compreender o Ensino de História como parte constitutiva da própria epistemologia histórica, especialmente num contexto em que as TDIC's, e, os espaços públicos ampliaram a circulação do conhecimento. A sociedade contemporânea, marcada pela lógica da Web 2.0, transformou o indivíduo em consumidor e produtor de informação, exigindo que a disciplina histórica repense seus métodos e seus espaços de legitimidade.

Pereira (2016) defendeu também ue a didática da História, seguindo as concepções de Rüsen (2012) e Saddi (2010), deve considerar não apenas a escola e a academia, mas também a vida prática e os espaços públicos, incluindo os midiáticos, como ambientes legítimos de ensino e reflexão histórica. Nesse sentido, propôs uma “Didática da História Pública”, capaz de responder às novas demandas sociais e tecnológicas.

¹⁰⁰LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da Academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. *História Oral*, v. 17, n. 1, p. 39-69, 2014. LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. *BOLETIM HISTORIAR*, São Cristóvão / SE: n. 2, 2014. Disponível em: . Acesso em: 25 de outubro de 2016.

¹⁰¹DA CRUZ DURAN, Maria Renata; ALBERTI, Verena. Dossiê: História 2.0: ensino a distância, redes sociais e recursos educacionais abertos. *Revista História Hoje*. [S.l.] v. 3, n. 5, p. 13-22, 2014. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/107>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

¹⁰²SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007. _____. *Novos desafios da comunicação*. Lumina-Facom. Juiz de Fora / MG: UFJF, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2001.

¹⁰³SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da história. In: *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

O produto pedagógico desenvolvido por Pereira em seu trabalho foi realizado através do formato podcast , o “Sobre História”, que ficou entendido como exemplo de prática coletiva de História Pública que ultrapassa a simples ocupação dos meios digitais, propôs uma verdadeira apropriação crítica desses novos espaços digitais. Assim, a dissertação reforçou que pensar o ensino e a teoria da História, hoje implica aceitar a transformação constante da disciplina, pois segundo Pereira (2016), reconhecer os abalos provocados pelas novas mídias e assumir que a construção do conhecimento histórico se dá em diálogo permanente entre tradição e presente.

3.12 Raone Ferreira de Souza e “Os usos dos podcasts”

O décimo trabalho analisado foi a dissertação de mestrado de Raone Ferreira de Souza, “Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História” defendida no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ, no Rio de Janeiro em 2016.

Souza também destacou os impactos das transformações tecnológicas no campo do Ensino de História nas últimas décadas, sobretudo pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e pela popularização de mídias digitais como o podcast. Nesse contexto, a investigação de Souza propôs refletir sobre o papel do “historiador-professor” diante da convergência entre Academia, Escola e Espaço Público, entendendo que a produção do conhecimento histórico, segundo Souza (2016), já não se restringe aos espaços tradicionais de legitimidade.

A pesquisa Souza inseriu-se nas discussões sobre História Pública e História Digital, explorando o potencial das mídias digitais enquanto ferramentas pedagógicas e espaços de divulgação científica, em meio ao que Souza (2016) destacou como “cultura da convergência” (JERKINS,2006)¹⁰⁴, onde diversas mídias e tecnologias se interconectam (SOUZA, 2016). Seu projeto sobre o ensino de História e a utilização de podcasts foi tomado como um objeto de análise e de prática concreta, que serviu de exemplo para pensar novas formas de circulação do saber histórico em diálogo com o tempo presente e com públicos não especializados.

Para dar embasamento teórico à sua dissertação Souza (2016) contemplou autores que discutem a cibercultura (Lévy, Lemos, Shirky, Castells, Jenkins), e as

¹⁰⁴ JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. São Paulo: Aleph, 2006.

relações entre História e Educação (Rüsen, Bittencourt, Monteiro, Prost, Borne), bem como os novos paradigmas da História Pública e Digital (Noiret, Gallini, Lucchesi, Ginzburg, Darnton). A partir desse corpus, a pesquisa buscou compreender como o podcast pode constituir-se como narrativa histórica e recurso didático inovador, articulando ensino, teoria e prática em uma sociedade marcada pela cultura digital.

Antes de analisar o contexto atual do ensino de História, no Brasil e no contexto europeu, Souza (2016) realizou uma breve descrição da evolução da disciplina nos últimos séculos, na qual destacou que, a História constituiu-se como um campo de disputa epistemológica, curricular e política, pois desde a década de 1980, diferentes estudos passaram a problematizar o caráter ideológico da disciplina, especialmente no modo como as instituições de ensino, em articulação com o Estado, utilizam a História para fins políticos e de formação identitária (BITTENRCOOURT, 1992)¹⁰⁵.

Discorrendo sobre o exemplo da historiografia francesa, na qual, o ensino de História consolidou-se a partir do século XIX, vinculado ao ideário republicano e cívico, a disciplina deixou de ser mera auxiliar das letras clássicas e passou a ter método, objeto e função social, o que contribuiu para a formação do cidadão republicano (BRUTER, 2006; PROST, 1996)¹⁰⁶. O discurso histórico, fundamentado em narrativas de progresso e civismo, legitimava a República e servia como instrumento pedagógico (BORNE, 1998)¹⁰⁷. Segundo Souza (2016), no Brasil, o processo de disciplinarização da História ocorreu com a fundação do Colégio Pedro II (1838), fortemente influenciado pelo modelo francês e pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criados no mesmo ano. A História foi inserida como ferramenta de construção de uma identidade nacional, vinculada ao projeto político-monárquico e à consolidação da nação (BITTENCOURT, 1992). Compêndios franceses foram utilizados como base para o ensino, mas gradualmente surgiram obras de autores brasileiros, como Joaquim Manuel de Macedo, que reforçaram a identidade imperial (MATTOS, 2009)¹⁰⁸.

¹⁰⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana." *Revista Brasileira de História*, 1992: p. 193-221.

¹⁰⁶ BRUTER, Annie. *L'Histoire enseignée au Grand Siècle : naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin, 1997. PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil, 1996

¹⁰⁷ 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

¹⁰⁸ MATTOS, Selma Rinaldi de. "As relações entre autor e editor no jogo entre memória e História: as duas edições de *Compêndio da História do Brasil*, de José Inácio de Abreu e Lima". In: ROCHA,

Outro ponto central destacado por Souza (2016) referiu-se ao papel dos livros didáticos e materiais escolares, pois desde o século XIX, eles constituíram-se como objetos culturais complexos, marcados por disputas ideológicas e pelo papel de legitimação de determinadas visões históricas (MIRANDA; LUCA, 2004)¹⁰⁹. No século XX, esse processo ganhou maior institucionalização, sobretudo a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, que passou a regular e selecionar os materiais utilizados nas escolas públicas (BITTENCOURT, 1992). Assim, como destaca Souza (2016), o ensino de História deve ser compreendido como uma construção em constante disputa, na qual os métodos, conteúdos e tecnologias, tanto analógicas, quanto digitais, expressam projetos políticos, culturais e educacionais das sociedades que os produzem.

Souza (2016) destacou que a incorporação das tecnologias digitais no ensino de História tem modificado o papel dos livros didáticos no Brasil, especialmente no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois desde 2011, com a adoção do formato “MecDaisy” que garante acessibilidade a estudantes cegos, e a inclusão de Objetos Educacionais Digitais (OEDs) a partir de 2012, notou-se um esforço para integrar recursos digitais ao material didático. Contudo, as avaliações de 2012 e 2013 apontaram que os sites indicados pelas coleções não eram acompanhados de orientações pedagógicas adequadas para a utilização dos recursos, evidenciando um distanciamento entre os conteúdos e as possibilidades de uso crítico em sala de aula (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013)¹¹⁰.

Assim, conforme destacou Souza (2016), nos anos seguintes, os editais passaram a exigir manuais digitais integrados aos OEDs, como no PNLD 2016, fortalecendo a perspectiva multimídia (BRASIL, 2016). Em 2017, as resenhas já apresentavam recorrentes menções a esses objetos digitais, consolidando-os como parte essencial das coleções de História. Entretanto, Souza (2016) destacou que não basta apenas ofertar as novas tecnologias da informação, pois permanece o desafio da formação docente, da infraestrutura escolar e da articulação

Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 31-48.

¹⁰⁹ MIRANDA, Sonia Regina, & Luca, Tania Regina de. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 123-144

¹¹⁰ BRASIL. Precisamos realmente de educação para os meios?. *Comunicação & Educação*, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012.

epistemológica da História com as Tecnologias da Informação e Comunicação (LUCCHESI, 2014)¹¹¹.

Segundo Souza (2016), esse cenário também se insere no debate mais amplo sobre o papel das fontes históricas na era digital, pois a digitalização ampliou o acesso, mas também gerou novos problemas de preservação e dependência de suportes tecnológicos (BRESCIANO, 2008)¹¹². Além disso, surgiram novos desafios quanto ao tratamento de fontes nascidas digitais, como blogs, redes sociais, games e podcasts, que demandam novas abordagens por parte dos historiadores e professores (PRENSKY, 2001)¹¹³, como devem ser classificadas, referenciadas e verificadas.

Buscando uma compreensão do ensino de História como disciplina escolar no campo teórico, Souza (2016), destacou que se faz necessário considerar a constituição do saber escolar e suas disputas, conforme destacaram Chervel (1990)¹¹⁴ e Goodson (2007)¹¹⁵. A noção de transposição didática (CHEVALLARD, 1991)¹¹⁶ auxilia a entender como o saber acadêmico é transformado em saber escolar, embora a seleção e a organização desse conhecimento sejam processos coletivos e permeados por interesses sociais. Nesse sentido, o ensino de História se configura como campo híbrido entre conhecimento acadêmico e cultura escolar (MONTEIRO, 2003; MONTEIRO, 2011)¹¹⁷.

Ancorado na perspectiva da *Geschichtsdidaktik*, de autores como Rüsen (1993; 2010)¹¹⁸, Souza ampliou essa discussão ao propor que a didática da História deve compreender diferentes meios de produção e circulação histórica, inclusive o

¹¹¹ LUCCHESI, Anita. 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.

¹¹² 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.hdebate.com/Spanish/seminario/2008/bresciano/bresciano_texto.htm>> Acesso em 15 de setembro de 2016.

¹¹³ PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. De On the Horizon (NCB University Press, Vol 9, Nº 5, 2001).

¹¹⁴ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, v. 2, p. 177-229, 1990.

¹¹⁵ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

¹¹⁶ CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: *La Pensée sauvage*, 1991.

¹¹⁷ MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de história: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 58, p.165-182, out-dez. 2015

¹¹⁸ 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.

ciberespaço, articulando-se ao desenvolvimento da consciência histórica. Pois segundo Souza (2016) essa consciência, entendida como orientação temporal que relaciona passado, presente e futuro, permite ao ensino de História dialogar com a experiência vivida dos sujeitos, indo além do espaço escolar. Assim, os desafios contemporâneos do ensino de História estão diretamente ligados à integração das tecnologias digitais, à redefinição das fontes e à reflexão epistemológica sobre o lugar da disciplina no processo formativo.

As conclusões destacadas por Souza em sua pesquisa reforçaram que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) não devem ser vistas como soluções definitivas para a educação, mas como ferramentas que adquirem sentido apenas quando integradas às especificidades metodológicas e teóricas do Ensino de História. A dissertação destacou que o avanço desse campo ainda ocorre de forma lenta, e que a adoção das TICs exige mediação crítica por parte de professores formados e familiarizados com o digital, sob pena de reduzir-se ao simples “fascínio tecnológico” (SOUZA, 2016).

O estudo também apontou que a História Digital e Pública permanecem em processo de consolidação, enfrentando desafios para dialogar com o grande público. A popularização de narrativas históricas em mídias produzidas por não historiadores, livros, filmes e jogos, revelam a urgência de uma atuação mais ativa dos historiadores nesses espaços. Pois para Souza (2016), a quebra das barreiras entre Escola, Academia e Espaço Público aparece como horizonte necessário, no qual o professor deve ocupar uma posição de protagonismo ao promover uma convergência efetiva por meio do ciberespaço e de múltiplas mídias digitais. Mais do que respostas definitivas, Souza propôs questões fundamentais, como mobilizar saberes para além do espaço escolar, como aproximar o ensino das demandas do tempo presente e como redefinir o ofício do historiador em uma sociedade midiaticizada.

3.13 Relatório analítico

Os trabalhos analisados inserem-se no campo de investigação que discute o ensino de História em diálogo com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a História Pública e a História Digital. Em comum, todos os autores buscaram repensar as práticas de ensino e aprendizagem à luz da era

digital, propondo metodologias inovadoras, que interajam com a realidade dos discentes no século XXI, visto que, após uma análise dos trabalhos pesquisados, pode-se constatar que muitas heranças do ensino tradicional ainda estão presentes nas práticas educativas utilizadas nas salas de aula atualmente, práticas essas, ainda marcadas por heranças positivistas no ensino de História.

Na utilização de referenciais teóricos, há uma convergência teórica significativa entre os trabalhos, embora com diferentes ênfases, na dissertação do professor Loures, ele baseia-se em autores como Conceição Cabrini, Eliane Marta Teixeira Lopes e José Carlos Libâneo, enfatizando a relação entre ensino e realidade social, e o papel crítico do conhecimento histórico, já nas dissertações dos professores Andrade, Costa, Mendonça, Moraes e Pereira, eles dialogam fortemente com a cibercultura e a cultura da convergência, com base em autores como Pierre Lévy (2010) e Henry Jenkins (2015).

Na dissertação do professor Souza, o professor ancorou-se na *Geschichtsdidaktik* (Didática da História) de Rüsen (1993; 2010), com ênfase na formação da consciência histórica. Os professores Peixoto e Lopes inseriram-se no campo da “Educação Histórica digital”, relacionando o uso de jogos digitais com o desenvolvimento do pensamento histórico e na crítica às narrativas midiáticas. O professor Pereira foi o que mais articulou-se teoricamente com os conceitos de História Pública, História Digital e Didática da História, integrando ainda contribuições de Bourdieu e Wacquant sobre habitus digitais. De forma geral, todos os trabalhos compartilharam uma base teórica que destaca a necessidade para a integração entre História, Educação e Tecnologia, com destaque para autores como Jenkins, Lévy e Rüsen como autores recorrentes.

As metodologias utilizadas pelos professores-pesquisadores apresentaram abordagens diversas, mas com um eixo comum: a experimentação pedagógica em ambientes digitais. Loures realizou uma análise teórico-reflexiva sobre o papel da História Pública e o ensino crítico, o professor Andrade analisou o papel do professor de História e as mudanças na mediação do conhecimento na era digital, as professoras Costa e Mendonça desenvolveram projetos práticos com a plataforma YouTube, propondo a criação de canais educativos (História Pública Digital), com a participação dos alunos para a divulgação de conhecimentos históricos, a professora Moraes investigou o uso da rede social Instagram, uma das mais populares da atualidade, como ferramenta pedagógica para um ensino de História que se

concretize dentro dos novos espaços públicos constantemente frequentados pelos discentes, já o professor Solomón utilizou QR Codes e mídias audiovisuais para estimular a autonomia discente em suas oficinas de história e identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre fatos históricos.

Os professores Peixoto e Lopes basearam seus estudos de caso no desenvolvimento análise crítica de jogos digitais, unindo ludicidade e criticidade. Os professores Pereira e Souza realizaram uma análise teórico-conceitual, que integrou autores clássicos da cibercultura e História Pública, para destacar a importância das novas abordagens historiográficas no ensino de história e no futuro da própria disciplina e a ciência História na era digital.

Assim, os professores apresentaram uma diversidade metodológica, centrada em práticas interativas, participativas e digitais, com ênfase em experimentação e mediação crítica, pois os trabalhos convergem em vários pontos, como:

- Transformação do papel do professor: todos reconhecem que o docente deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e passa a ser mediador crítico e curador de informações (Loures, Andrade, Pereira, Souza).
- Integração das TDICs: há consenso sobre a necessidade de superar o uso meramente instrumental das tecnologias e utilizá-las como meios de construção do conhecimento histórico (Mendonça, Pereira, Lopes).
- História Pública e digital: os autores (Costa, Mendonça, Pereira e Souza) defendem a democratização do conhecimento histórico, aproximando o saber acadêmico do público geral.
- Aprendizagem crítica e multimodal: estudos como os de Solomón, Peixoto e Lopes mostraram como recursos digitais interativos e jogos podem desenvolver autonomia, criticidade e consciência de pertencimento aos processos históricos.
- Cultura da convergência e cibercultura: presente nos trabalhos de Costa, Mendonça e Pereira, reforçando o papel da internet como espaço de coautoria e reconstrução narrativa.

As conclusões partilham a visão de que a educação histórica deve adaptar-se às novas linguagens digitais, sem perder o rigor científico nem o compromisso com a formação crítica dos sujeitos. Os trabalhos analisados demonstraram uma forte

convergência conceitual e pedagógica, pois todos valorizam o papel das TDICs como meio de renovação da prática docente e instrumento de democratização do conhecimento histórico.

Ainda que cada pesquisa explore um suporte específico (YouTube, Instagram, jogos, QR codes, blogs), todas compartilharam o mesmo horizonte epistemológico: o de uma História Pública, crítica, digital e participativa, comprometida com a formação de uma consciência histórica democrática e cidadã.

4. CAPÍTULO 3: PRODUTOS PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS COM E A PARTIR DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

4.1 Introdução

O produto dessa dissertação de mestrado foi a criação de um catálogo digital com produtos pedagógicos que utilizam as novas tecnologias da informação, produzidos por mestrandos do programa PROFHISTÓRIA de 2013 até 2024. Esse catálogo tem como propósito disponibilizar e dar visibilidade à materiais que possam ser utilizados por professores, estudantes e demais interessados nas aulas de História, com o intuito de promover um ensino de História que seja significativo, crítico e contextualizado nas unidades escolares brasileiras.

A iniciativa buscou, portanto, contribuir para o fortalecimento da prática docente e para a valorização da produção acadêmica realizada no âmbito do PROFHISTÓRIA, transformando-a em recurso acessível e aplicável em diferentes realidades educacionais.

O desenvolvimento de um catálogo de produtos pedagógicos digitais voltados para o ensino de História, tornando-os disponíveis para que eles possam ser utilizados nas diversas modalidades de ensino da educação básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, a EJA), teve como objetivo principal colaborar para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, dinâmico e democrático.

O catálogo deve funcionar como um espaço de troca e partilha de experiências pedagógicas inovadoras, promovendo o diálogo entre teoria e prática, entre a pesquisa acadêmica e o cotidiano escolar. Há de se destacar alguns os pontos positivos desses produtos pedagógicos:

I. Podem tornar o aprendizado mais fácil, possibilitando que os temas estudados tornem-se mais acessíveis, esquematizados e estimulantes, assim podem fazer com que os alunos e alunas compreendam melhor as habilidades trabalhadas.

II. Podem contribuir para a inclusão, produtos adaptados com recursos audiovisuais permitem que pessoas com diferentes necessidades especiais possam aprender e participar em igualdade de condições do sistema educacional.

III. Apoiar os professores no dia a dia, pois jogos didáticos e plataformas digitais podem tornar as aulas mais dinâmicas e integradas com a realidade dos estudantes.

IV. Podem estimular o pensamento crítico, visto que, bons produtos educacionais têm a capacidade de incentivar a reflexão sobre os temas estudados, podem propor a resolução de problemas e estimular a autonomia do estudante.

V. Podem associar a teoria e a prática, materiais interativos, simulações, experimentos ajudam a tornar os conceitos teóricos em situações reais.

VI. Produtos pedagógicos podem desenvolver as habilidades desejadas para os alunos no século XXI, pois, os alunos devem dominar as tecnologias e não serem dominados por elas, assim produtos voltados à criatividade, colaboração, tecnologia e comunicação são essenciais para preparar os alunos para compreenderem a realidade do presente e se estruturarem para o futuro.

O trabalho dos historiadores e professores de História renovou-se, assim como as fontes históricas se multiplicaram ao infinito com as novas tecnologias, o trabalho dos historiadores também se multiplicou, buscar novas formas de propagar o conhecimento e atrair a atenção dos estudantes para as aulas não é apenas uma alternativa, passou a ser uma necessidade, uma imposição. Nesse contexto, a História assume um papel renovado e dinâmico, em que o historiador deve não só interpretar o passado, mas também dialogar com o presente e antecipar os desafios do futuro. A incorporação de ferramentas digitais e metodologias interativas torna-se fundamental para aproximar os estudantes dos conteúdos históricos, promovendo uma aprendizagem crítica e significativa. Assim, o ensino da História deve se firmar como espaço de reflexão, debate e construção coletiva de saberes, acompanhando as transformações das sociedades.

Transformações que estão afetando não só a disciplina História, mas todas as disciplinas, pois todas as culturas estão em constante processo de mudança, assim é fundamental reconhecer e adaptar-se a essas mudanças. Ignorar o contexto presente e insistir em práticas pedagógicas ultrapassadas apenas aumentará a distância entre o ensino e o seu público-alvo, os discentes. Cabe, portanto, aos

educadores e historiadores, buscarem um ponto de equilíbrio entre o novo e o que deve ser preservado, de modo que se possa construir de forma crítica e consistente o conhecimento histórico. Nem todas as inovações produzidas pela humanidade resultaram em bem-estar ou felicidade coletiva, assim como nem todos os métodos do passado devem ser abandonados em nome da modernidade. Assim, não é possível trabalhar com educação sem considerar a realidade em que estamos inseridos. Como bem destacou o professor Paulo Freire (1987), uma das condições mais lamentáveis para o ser humano é não pertencer ao seu próprio tempo (FREIRE, 1987).

4.2 Produtos pedagógicos

Quadro 2- Produtos pedagógicos analisados

PRODUTO	AUTOR	SUPORTE	OBJETIVO	UNIVERSIDADE	ANO
Podcasts de Storytelling	João Victor Loures	Podcast	Manual para criação de podcasts, com a participação dos discentes	Universidade Federal de Santa Catarina	2018
Aplicativo pedagógico	Rafael Reis de Andrade	Plataformas digitais	Manual para criação de aplicativo pedagógico destinado a aproximar o ensino de História das narrativas digitais contemporâneas	Universidade Estadual de Campinas	2018
Canal Qinhoar	Raquel Alison Costa	Plataforma Youtube	Produção de vídeos com a	Universidade Federal Rural do	2018

			participação dos discentes de tema históricos, relacionando-os com a realidade dos alunos	Rio de Janeiro	
Instagram pedagógico	Daniela Martins Menezes Moraes	Rede Social Instagram	Promover o ensino de História através da rede social Instagram, explorando seus recursos áudios e visuais de interatividade	Universidade Federal de Pernambuco	2018
O dicionário audiovisual de conceitos históricos	Natália Lima de Mendonça	Plataforma Youtube	Produção de vídeos com a participação dos alunos explicando conceitos históricos	Universidade Federal de Pernambuco	2018
Oficinas de QR codes	Said Lucas de Oliveira Salomón	Aplicativos de leitura (câmera de celular, apps específicos)	Realização de oficinas sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre a América Latina e promoção de ensino de História sob uma perspectiva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2018

			decolonial		
Sidequest: Indicações metodológicas para o uso dos jogos no ensino”	Arthur Duarte Peixoto	Celulares e tablets (Android, iOS)Ambientes virtuais e navegadores (jogos online, em nuvem ou webgames)	Utilização de jogos de forma crítica e consciente em aulas de História	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016
“Os revoltosos”, o jogo	Lucas Roberto Soares Lopes	Celulares e tablets (Android, iOS)Ambientes virtuais e navegadores (jogos online, em nuvem ou webgames)	Produção de um jogo sobre a “Revolta da chibata”, analisando de forma crítica as fontes históricas do período	Universidade do Estado de Santa Catarina	2016
“Sobre a História podcast”	Daniel Carvalho Pereira	Podcast	Elaboração de podcasts com a participação dos alunos sobre temas históricos, relacionando-os com a realidade dos alunos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016

Usos e possibilidades dos podcasts, a “podosfera”	Raone Ferreira de Souza	Podcast	Elaboração de podcasts com a participação dos alunos sobre temas históricos, relacionando-os com a realidade dos alunos	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
---	-------------------------	---------	---	--	------

Fonte: Elaboração do autor

4.3 Podcasts de *storytelling*

Para o desenvolvimento de seu produto pedagógico, professor Loures utilizou o “storytelling”, que é uma técnica narrativa que consiste na produção e contação de histórias curtas ou seriadas, voltadas para relatar acontecimentos cotidianos das pessoas, e através dessas histórias, transmitir ideias ou ensinamentos que possam enriquecer o ambiente escolar. Esta técnica se fundamenta na construção de narrativas coerentes, com personagens bem definidos e fatos relevantes, assim visa despertar a empatia, promovendo uma aprendizagem que estimule a autonomia, e a criatividade dos discentes. Loures (2018) citando Ortega y Gasset (1963), destacou que se trata de uma “técnica do acaso”, pois frequentemente é utilizada sem plena consciência de seu caráter metodológico.

Segundo Loures (2018), a aplicação do storytelling no ensino de História permite que estudantes experimentem o papel do historiador, explorando fontes, compreendendo as intenções e construindo interpretações próprias. Nesse contexto, o podcast surge como uma ferramenta acessível e eficaz, capaz de difundir conteúdo educativo de forma simples e de baixo custo. Essa mídia digital permite tanto o envolvimento ativo dos alunos na criação de narrativas históricas, sob orientação docente, quanto o acesso de ouvintes a conteúdos aprofundados e interativos, fomentando redes de discussão e investigação histórica.

Loures ensinou em sua tese como realizar a produção de um podcast de storytelling, segundo Loures (2018), esse trabalho requer três etapas fundamentais: (1) instalação de um aplicativo de gravação de áudio, sendo o “*Voice Recorder*” indicado pela sua gratuidade, qualidade e facilidade de uso; (2) gravação do

conteúdo, que envolve a leitura e interpretação do texto narrativo; e (3) edição e publicação em plataformas adequadas. O autor destacou que, apesar da existência de aplicativos específicos como “*Spreaker*”, “*SoundCloud*” e “*Buzzsprout*”, que facilitam a gravação de podcasts, em seu projeto ele optou por um processo manual, no qual os estudantes participaram mais diretamente das gravações, assim valorizaram a simplicidade e a autonomia na produção sonora dos podcasts.

Assim, o manual para realização de um podcast de *storytelling* apresenta não apenas um guia técnico, mas também uma proposta pedagógica inovadora, que integra tecnologia, narrativa e ensino de História, que pode propiciar uma experiência inovadora aos discentes, pois eles podem produzir uma mídia que faz parte do cotidiano deles, o podcast, além de participarem da construção do conhecimento histórico de forma prática, fatos que reforçam o potencial educativo do *storytelling* em ambientes digitais.

4.4 O aplicativo do professor Rafael Reis Andrade

O professor Andrade em sua dissertação propôs o desenvolvimento de um aplicativo pedagógico destinado a aproximar o ensino de História às narrativas digitais contemporâneas, especialmente às narrativas dos seriados produzidos para plataformas de streaming. Segundo Andrade (2018), seu objetivo central foi integrar a linguagem audiovisual dos streamings, amplamente consumida pela sociedade digital, ao contexto escolar, então o autor promoveu uma reflexão crítica sobre a cultura midiática e os novos sujeitos que dela emergem, que estão presentes no dia a dia dos discentes.

Segundo Andrade (2018), sua proposta de aplicativo deve funcionar como uma plataforma colaborativa, que possa oferecer acesso a um banco de dados interativos no qual os professores podem inserir, consultar e partilhar sugestões de abordagens pedagógicas baseadas em séries, episódios, filmes, músicas ou outras mídias. Essas sugestões consistirão em orientações breves sobre possíveis debates e temáticas a explorar em sala de aula, e uma possível utilização ou apresentação de algum episódio em sala de aula, que possa ser enquadrado em algum conteúdo que esteja sendo trabalhado pelos docentes, ampliando o repertório didático e promovendo o diálogo entre educadores.

Andrade (2018) destacou que a colaboração constitui-se como um eixo estruturante do seu projeto, pois possibilita a reflexão sobre os princípios e as práticas de construção coletiva na internet. Colaboração sem que a lei e os direitos autorais sejam desrespeitados, por essa razão, o aplicativo deve adotar o modelo de licenciamento “*Creative Commons*”, concebido por Lawrence Lessig na Universidade de Stanford, que permite o compartilhamento livre e não comercial de conteúdos, preservando os direitos de autoria e incentivando a democratização do conhecimento.

Assim, o projeto de Andrade inseriu-se no debate sobre *copyleft*¹¹⁹ e a produção aberta de conteúdos educacionais, pois seu produto pedagógico propõe uma ferramenta que alia inovação tecnológica, colaboração docente e acesso público, que pode enriquecer e aumentar a participação dos discentes nas aulas de História. Andrade também destacou a relação entre professores e as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pois segundo Andrade (2018), há entraves materiais e culturais que podem dificultar sua adoção de novas tecnologias em sala de aula, como a falta de infraestrutura, o tempo e formação técnica dos profissionais da educação.

A proposta de aplicativo de Andrade surge, assim, como uma ferramenta de mediação, concebida para aproximar o docente do ambiente digital, oferecendo acesso simplificado via computador e smartphone, com interface intuitiva e design funcional, que podem ajudar a entender o universo dos alunos, que segundo Andrade (2018), na era digital reconhece-se a emergência de um novo sujeito, imerso nas linguagens e códigos das narrativas digitais, que redefinem as formas de leitura, escrita e produção de conhecimento histórico (ANDRADE, 2018). Embora o aplicativo seja voltado aos professores, há a possibilidade de sua abertura de acesso, fato que pode ampliar a interação com os discentes, promovendo assim, um processo de ensino-aprendizagem mais democrático e integrado, pois alunos e

¹¹⁹ O termo *copyleft* designa um modelo alternativo de gestão de direitos autorais que busca assegurar a liberdade de uso, modificação e redistribuição de obras intelectuais, desde que essas mesmas liberdades sejam preservadas em todas as versões derivadas. Em oposição ao princípio do *copyright*, que restringe o acesso e o compartilhamento, o *copyleft* visa garantir a circulação do conhecimento e a colaboração coletiva, tornando-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento do software livre e das práticas culturais abertas. Segundo Richard Stallman (2002), criador da *Free Software Foundation*, o *copyleft* assegura que o código-fonte ou o conteúdo permaneça sempre acessível, reforçando valores éticos de cooperação e transparência no campo digital.

professores podem expor e discutir suas opiniões sobre as obras audiovisuais disponibilizadas no aplicativo.

A pesquisa de Andrade enfatizou a relevância do uso de mídias no ensino de História, pois segundo Andrade (2018), a necessidade de incorporar linguagens como a dos seriados televisivos e outras formas audiovisuais às práticas pedagógicas pode enriquecer as aulas, torná-las mais dinâmicas. Tal integração para Andrade (2018) é vista como uma resposta à carência de materiais digitais específicos para os processos de ensino aprendizagem, e como estratégia de atualização metodológica, dado que o autor chamou de “Humanidades Digitais” (ANDRADE, 2018), defendendo a colaboração interdisciplinar entre História, design, programação e produção audiovisual.

Em suas determinações para o desenvolvimento técnico do aplicativo, Andrade baseou-se em diversas linguagens e ferramentas digitais, como *HTML5*, *CSS*, *JavaScript*, *PHP*, *MySQL*, *Bootstrap*, *AJAX*, entre outras, todas integradas ao banco de dados *The Movie Database (TMDB)*, o que garante atualização contínua dos conteúdos. O design responsivo, adaptável às múltiplas plataformas, e o uso de bibliotecas como *SummerNote*, *FontAwesome* e *PhoneGap/Cordova* reforçam o propósito de acessibilidade, usabilidade e fluidez na experiência do usuário, pois o aplicativo proposto por Andrade constitui-se como uma ferramenta pedagógica interdisciplinar, voltada à valorização da experiência docente, à colaboração entre pares e à inserção efetiva das mídias digitais no ensino de História, contribuindo para uma educação mais crítica, criativa e socialmente participativa.

4.5 Canal “Quinhoar”

A proposta pedagógica desenvolvida pela professora Raquel Elison Costa foi o projeto audiovisual educativo “Quinhoar”, no qual ela desenvolveu vídeos e narrativas visuais em um canal na plataforma YouTube como instrumento de divulgação do conhecimento histórico, com o objetivo de auxiliar a formação crítica dos discentes e todos que tenham o interesse em História, visto que é um canal público que pode ser acessado por todas as pessoas que tenham acesso às redes. Costa no desenvolvimento de seu canal pautou pela construção de uma identidade visual e conceitual para este, simbolizando sua construção como um o processo contínuo e múltiplo da produção histórica.

A vinheta inicial de seu canal sintetiza essa concepção procurada pela professora, pois o cubo giratório representa a busca pela “pretensa verdade histórica”, sempre parcial e em movimento, enquanto, que as imagens de figuras e eventos marcantes, como o Holocausto, o homem-tanque de Pequim, Che Guevara e práticas da escravidão, remetem às múltiplas fontes, de diferentes períodos históricos, comvariadas teorias e perspectivas que compõem a narrativa histórica. A palavra “Quinhoar”, que se desfragmenta ao final, simboliza o compartilhamento do conhecimento, mediando o encontro entre academia, professores da educação básica e alunos, no contexto da história pública digital.

Um dos primeiros vídeos produzidos pela professora aborda o tráfico de escravizados africanos na Idade Moderna e o processo de formação do Brasil demonstrando como os fatos do passado estão correlacionados com o presente, o vídeo “Diáspora Africana e as consequências sociais da escravidão no Brasil contemporâneo”, no qual ela utilizou recursos visuais (mapas, imagens de povos indígenas e caravelas, gráficos sobre o pacto colonial) e musicais, como a canção “A Carne”, de Seu Jorge, fazem articulações entre o passado e o presente, assim Costa objetivou provocar a reflexão e sensibilização nos alunos, articulando emoção, empatia e consciência histórica.

Inspiradas nas reflexões de Paul Ricœur, Costa em suas produções do Quinhoar valorizou a narrativa como forma de elaboração cognitiva e construção de identidade (COSTA, 2018). Assim, o canal busca conciliar o rigor historiográfico com a dimensão simbólica da narrativa, reconhecendo o papel do historiador como mediador entre passado, presente e futuro. Segundo Costa, seu projeto propõe, ainda, um horizonte de expectativas democrático e igualitário (COSTA, 2018), no qual a utilização das mídias digitais possa promover valores como respeito, diversidade e cidadania para todos que acessem o seu canal e assistam aos seus conteúdos.

Com base nas ideias de Nicole Loraux, Costa (2018) destacou que seu canal adota um uso controlado do anacronismo como recurso didático, empregando analogias entre passado e presente para ampliar a compreensão histórica (COSTA, 2018). A autora reconhece o caráter social e político do seu posicionamento na produção seu produto pedagógico, pois sendo uma professora da rede pública, ela buscou através do Quinhoar, democratizar o acesso ao conhecimento histórico, articulando pesquisa historiográfica, sensibilização estética e prática pedagógica

crítica (COSTA, 2018), de fato um canal no YouTube na atualidade não é uma ferramenta de difícil acesso na era digital, pois segundo dados do Ministério da Educação de setembro de 2025¹²⁰, mais de 65% das escolas públicas brasileiras já possuem conectividade adequada, então cabe aos educadores utilizarem essa conectividade para disponibilizar conteúdos significativos que possam contribuir para a construção do conhecimento crítico sobre os fatos estudados.

4.6 O Instagram pedagógico

A proposta da professora Daniela foi a utilização da rede social online Instagram como produto pedagógico, na qual Moraes fundamentou-se no conceito de “Aprendizagem Histórica Digital” (MORAES, 2018), no qual a professora compreendeu o ciberespaço como um ambiente propício à construção de conhecimento histórico mediado pela tecnologia (MORAES, 2018). Nessa perspectiva, a pesquisa parte da concepção de Recuero (2009), segundo a qual as redes sociais online constituem-se como espaços públicos mediados (RECUERO, 2009), pois segundo Moraes (2018), nas redes sociais os atores sociais se expressam, interagem e constroem conexões simbólicas e comunicacionais (MORAES, 2018).

Moraes justificou a escolha da rede social Instagram como suporte principal, em substituição ao Facebook, pois houve uma mudança de comportamento digital dos alunos (MORAES, 2018) em suas preferências pelas redes sociais, pois estes migraram em massa para essa plataforma, fato que Moraes constatou com dados empíricos e estatísticos que confirmam seu crescimento exponencial do Instagram no Brasil. Moraes utilizou dados dos estudos da Social Media Trends (2018) que indicam que o Instagram passou de 63,3% para 80,2% de adesão, tornando-se a segunda rede social mais utilizada no país. Moraes ainda realizou levantamento realizado junto aos alunos da escola pesquisada por ela, no qual se verificou que 66% dos discentes afirmaram que utilizam o Instagram regularmente, sendo esta uma das redes de maior preferência entre o público jovem na época da realização de sua pesquisa.

¹²⁰ Disponível em : <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/setembro/mais-de-65-das-escolas-publicas-tem-conectividade-adequada>

Segundo Moraes (2018), historicamente, o Instagram é apresentado como evolução dos antigos “*Fotologs*” e “*Flickr*”, que eram redes centradas na publicação de imagens e comentários, mas que não operam plenamente em rede. Criado em 2010 por Kevin Systrom e Mike Krieger, o Instagram consolidou-se rapidamente por combinar recursos visuais e interativos, como filtros de imagem, curtidas, hashtags e comentários, que permitem ao usuário expressar-se e conectar-se de maneira instantânea e personalizada, comportamentos expressivos na era digital, o internauta não quer apenas acessar aos conteúdos, ele quer registrar suas opiniões, ele quer curtir, compartilhar.

Do ponto de vista pedagógico, a adoção do Instagram como ferramenta pedagógica se insere na lógica da cultura digital e da convergência, pois aproveita a natureza visual e participativa da rede social para estimular o engajamento dos alunos (Moraes, 2018) na produção e difusão de conteúdos históricos. A rede social é entendida não apenas como meio de comunicação, mas como espaço de aprendizagem colaborativa (MORAES, 2018), no qual os alunos podem criar narrativas históricas, compartilhar interpretações e desenvolver competências críticas no trato com as mídias digitais.

A missão institucional idealizada pelos criadores do Instagram, conforme seus termos de uso, reforça as possibilidades educativas a serem desenvolvidas, pois, segundo Moraes (2018) ao promover um ambiente de conexão, criação, comunicação e partilha, essas características convergem com as finalidades da aprendizagem Histórica Digital (MORAES, 2018). Entre os principais recursos pedagógicos exploráveis na plataforma destacados por Moraes (2018) estão:

- Edição e tratamento de imagens, com potencial para trabalhar a análise de fontes visuais;
- Curtidas e comentários, que funcionam como instrumentos de feedback e interação social;
- “*Hashtags*” e marcações, que permitem organizar tematicamente os conteúdos e criar redes de pesquisa e discussão;
- Seguintes e engajamentos, que contribuem para a ampliação do alcance das produções e para a formação de comunidades de aprendizagem.

Portanto, segundo Moraes (2018), o uso do Instagram como produto pedagógico propõe um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo, onde os estudantes podem atuar como autores e difusores de conhecimento histórico,

conectando a sala de aula ao universo digital contemporâneo. Essa abordagem se insere numa perspectiva de democratização do saber histórico, fortalecendo práticas de História pública e digital, e dialogando com os princípios da educação participativa e colaborativa no século XXI.

Moraes no desenvolvimento de seu Instagram pedagógico aprofundou a análise dessa rede social enquanto espaço digital de interação, memória e aprendizagem, descrevendo suas funcionalidades e potencialidades pedagógicas que podem contribuir para a aprendizagem histórica na era digital. Inicialmente a professora apresentou os recursos que a plataforma pode propiciar, como o explorar, marcação em fotos, mensagens diretas (*directs*), localização, stories, IGTV e lives, recursos esses que reforçam o caráter interativo, multimodal e participativo do ambiente em uma rede social. Dentre esses, Moraes (2018) destacou o “stories”, pois este permitir narrativas instantâneas, efêmeras e interativas, que refletem o cotidiano dos usuários e criam novas formas de expressão digital, assim como a introdução de enquetes, perguntas e links pode ampliar ainda mais as possibilidades de comunicação e engajamento dos alunos que utilizam a rede social como recurso pedagógico.

Moraes (2018) também destacou em sua dissertação o surgimento dos “influenciadores digitais” (*digital influencers*), que transformam seus perfis pessoais em canais de interação e influência social, muitas vezes convertendo-os em *FanPages* ou *Instablogs*. Essas contas profissionais oferecem ferramentas analíticas (*Insights*) que monitoram o alcance, impressões e engajamento, revelando a lógica mercadológica e comunicacional por trás da rede, mas, mesmo assim, para além do aspecto comercial, o Instagram pode ser analisado como espaço de memória e narrativa, pois segundo Moraes (2018), através da análise de conceitos como *photosharing*¹²¹ e *picting*¹²², pode-se compreender a plataforma como um meio de expressão individual e coletiva, em que imagens e textos têm a capacidade de construir narrativas pessoais e sociais, que são fontes históricas que estão sendo construídas continuamente da época na era digital.

¹²¹ Photosharing: no Instagram refere-se ao ato de partilhar fotografias na plataforma. Vem do inglês *photo* (fotografia) + *sharing* (partilha). Ou seja, é o conceito base do Instagram, uma rede social criada originalmente para que os utilizadores pudessem publicar, editar e partilhar fotos com amigos, seguidores ou o público em geral.

¹²² Picting: "Comunicar ou narrar algo por meio de imagens" — ou seja, usar várias fotos, imagens ou visuais para expressar ideias, emoções ou contar uma história, mais do que depender da escrita.

Moraes com base em Henriques (2017) e Benjamin (1994), argumentou que o ato de narrar mesmo em ambiente digital tem a capacidade de preservar a essência histórica e cultural dos fatos históricos, as narrativas apenas estão adaptando-se à lógica híbrida do ciberespaço, caracterizada pela hipermídia (SANTAELLA, 2007), essa linguagem híbrida integra texto, imagem, som e interatividade, gerando novas formas de narração e memória digital, que se constroem colaborativamente, pois as redes sociais tornam-se lugares de memória contemporânea (MORAES, 2018), onde a “memória do presente” se manifesta em tempo real através de postagens, registros efêmeros e *hashtags* como #tbt¹²³ e #fbf¹²⁴, que funcionam como mecanismos de evocação e compartilhamento de lembranças.

Moraes (2018) destacou que, embora essas memórias produzidas diariamente nas redes sociais sejam efêmeras e instantâneas, elas constituem uma nova forma de memória compartilhada e mediada pelo ciberespaço (MORAES, 2018), que contribuem para o registro do cotidiano e para a construção de identidades individuais e coletivas. Por fim, Moraes identificou três características essenciais do Instagram, a ubiquidade, a hipertextualidade e colaboração (MORAES, 2018) que, quando orientadas por uma intencionalidade pedagógica, podem ser exploradas como ferramentas para o ensino e a aprendizagem histórica (MORAES, 2018) promovendo uma relação mais ativa, reflexiva e crítica entre os estudantes e tornando o conhecimento histórico uma possibilidade de tirar os conteúdos da lousa e integrá-los ao cotidiano dos discentes da era digital. Embora os dados da pesquisa empírica realizada por Moraes apontam que 72% dos estudantes utilizam as redes sociais principalmente para lazer e apenas 42% para estudar, mas a maioria dos entrevistados (97%), segundo Moraes (2018), acredita ser possível aprender História através das redes sociais.

Moraes ainda realizou uma análise dos conteúdos históricos presentes no Instagram, em sua pesquisa pela rede social, na qual identificou uma quantidade limitada de perfis voltados ao ensino de História. Entre os principais, Moraes (2018) destacou os perfis “História.doc”, “História em Imagens”, “Aventuras na História”, “História Liberta” e “As Minas na História”, segundo Moraes (2018), esses perfis exploram diferentes abordagens, desde curiosidades e imagens históricas até temas

¹²³ A sigla “TBT” significa *Throwback Thursday*, uma expressão em inglês que se traduz literalmente como “quinta-feira da recordação”, ou seja, o TBT é um momento de nostalgia e partilha, muito usado para reviver boas memórias de forma leve e divertida.

¹²⁴ #FBF (*Flashback Friday*): usada às sextas com o mesmo propósito de TBT

políticos, sociais e humorísticos. Apesar do número reduzido de páginas educativas, a diversidade temática demonstra o potencial da plataforma para disseminar o conhecimento histórico e aproximar os estudantes do debate público sobre o passado.

4.7 O dicionário audiovisual de conceitos históricos

O produto pedagógico desenvolvido pela professora Natália Lima de Mendonça foi o “Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos”, que segundo Mendonça (2018) esta proposta pedagógica surgiu da necessidade de inovar o ensino de História através da aproximação entre os estudantes, as tecnologias digitais e a construção crítica do conhecimento histórico (MENDONÇA, 2018). O projeto de Mendonça fundamentou-se na intenção de sensibilizar o aluno para uma compreensão histórica mais sofisticada, que explore a empatia histórica e a linguagem audiovisual como instrumentos de aprendizagem e expressão.

A proposta de Mendonça para a criação de seu dicionário teve como suporte a plataforma de vídeos YouTube, na qual foi a criação um canal com vídeos públicos que deve ser administrado por professores de História, no qual se possa reunir produções audiovisuais elaboradas pelos próprios alunos, mas cada vídeo tem que ser produzido a partir de um verbete-conceito, isto é, um termo histórico do currículo escolar, o qual deve ser problematizado nos vídeos a partir de fontes, narrativas e interpretações historiográficas. Assim, o dicionário não é composto apenas por textos escritos, mas por vídeos narrativos que possam expressar, em linguagem visual e sonora, a compreensão dos conceitos históricos pelos discentes.

Segundo Mendonça (2018), essa abordagem visa promover o protagonismo estudantil e estimular a capacidade de elaborar discursos históricos próprios, permitindo que os alunos assumam o papel de produtores da História e não apenas de receptores de conteúdo (MENDONÇA, 2018), assim, o uso da linguagem audiovisual tem a capacidade de ampliar as possibilidades de representação do passado, valorizando dimensões sensoriais, emocionais e criativas da aprendizagem. Além disso, o fato do canal ser hospedado numa plataforma pública e gratuita, o YouTube, o projeto reforça a noção de História pública e digital, conectando o ambiente escolar ao ciberespaço, favorecendo, assim, o diálogo entre diferentes públicos.

Do ponto de vista teórico, o produto educacional de Mendonça (2018) se estruturou a partir de cinco categorias fundamentais que orientaram tanto sua concepção do seu dicionário, quanto na sua execução pedagógica:

1. Mobilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas aulas de História, pois se busca integrar ferramentas digitais como meios de produção e difusão de conhecimento histórico;
2. Empatia histórica, que pode ser compreendida como a capacidade de o aluno colocar-se no lugar do outro em contextos históricos distintos, desenvolvendo sensibilidade ética e interpretativa;
3. Linguagem audiovisual combinada com o ensino de História, reconhecendo o potencial do audiovisual para comunicar experiências, interpretações e temporalidades de forma sensível e acessível;
4. História pública e digital, na qual Mendonça (2018) defende a possibilidade de democratização do saber histórico e o diálogo com a sociedade a partir de meios virtuais colaborativos;
5. Cibercultura e cultura de convergência, conceituando o ambiente digital como espaço de partilha, coautoria e recomposição narrativa, no qual professores e alunos constroem saberes de forma conjunta (MENDONÇA, 2018).

Segundo Mendonça (2018), seu “Dicionário Audiovisual” propõe, assim, uma prática didática que transcende os limites da sala de aula tradicional, articulando historiografia, tecnologia e pedagogia crítica (MENDONÇA, 2018). Ao incentivar o uso de ferramentas digitais na produção de conhecimento, Mendonça promoveu também uma possibilidade da formação cidadã para os discentes, visto que os estudantes aprendem a lidar com as linguagens contemporâneas e a construir narrativas fundamentadas, éticas e inclusivas.

Mais do que um repositório de conteúdos, o projeto de Mendonça pretende ser um espaço colaborativo e reflexivo, onde o ensino de História possa se tornar uma experiência compartilhada e interativa. Nesse sentido, o “Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos” idealizado por Mendonça reafirmou o papel do professor como mediador cultural e do aluno como sujeito ativo na produção de sentido histórico, contribuindo para uma educação crítica, democrática e conectada às práticas comunicacionais do século XXI (MENDONÇA, 2018).

4.8 As oficinas de História com QR codes

A proposta pedagógica do professor Said Salomón foi um conjunto de atividades apresentadas sob os títulos “Oficina América Latina Digital” e “*Buenas América Latina com QR codes*”, coordenadas por ele, que compõem uma proposta didático-pedagógica voltada ao ensino de História com foco na compreensão crítica e cultural da América Latina. Segundo Solomón, seu objetivo central nessas oficinas foi diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos acontecimentos históricos e das representações culturais sobre a América Latina, assim, através desses conhecimentos, os professores possam promover aprendizagens colaborativas que integrem recursos tecnológicos digitais, especialmente o uso de QR codes, ao processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira etapa de sua oficina, intitulada “Questionário de sondagem – Oficina América Latina Digital”, Solomón (2016) destacou que os estudantes foram convidados a refletir sobre seus saberes iniciais a respeito da América Latina. As atividades incluíram a identificação de países no mapa, a formulação de perguntas sobre a história e cultura latino-americanas, a elaboração de uma definição própria para o conceito de América Latina e o reconhecimento de elementos culturais, sociais e históricos representativos da região, como festividades, movimentos sociais, práticas esportivas, manifestações artísticas e paisagens. Segundo Solomón (2016), essa etapa inicial teve como finalidade mapear o repertório cultural dos alunos e fomentar o interesse pela temática latino-americana (SOLOMÓN, 2016).

Na segunda etapa de sua oficina, *Buenas América Latina com QR codes*, Solomón (2016) propôs um trabalho coletivo e investigativo no qual os alunos puderam decifrar e produzir QR codes relacionados a diferentes temáticas: paisagens naturais e urbanas, esportes, festividades, arte e cultura, movimentos sociais e processos históricos. Cada grupo recebeu cartelas com códigos que direcionavam a conteúdos digitais (textos, vídeos, sites, imagens), então os grupos organizavam e sistematizavam as informações obtidas, respondendo a perguntas e elaborando novas questões que estimulassem à reflexão histórica.

Em seguida, os estudantes criaram seus próprios conjuntos de QR codes, contendo definições autorais e informações complementares sobre a América Latina, com o apoio de mídias digitais e linguagens audiovisuais. Solomón (2016) destacou

que nessa fase, valorizou-se a criatividade, autonomia e protagonismo discente, ao mesmo tempo, em que estimulou a aprendizagem por meio da cultura digital e da cognição multimodal (SOLOMÓN, 2016), pois esses processos dialogam com a cultura da convergência e demonstram o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Solomón para finalizar seu produto, preparou uma avaliação das atividades propostas por ele, que foi o “Questionário de Avaliação da Atividade”, no qual ele buscou avaliar o impacto pedagógico da proposta (SOLOMÓN, 2016) desenvolvida em sua pesquisa. Nesse questionário os estudantes analisaram aspectos apresentados por eles sobre a América Latina, a qualidade das discussões que foram realizadas, a clareza das orientações disponibilizadas pela interatividade, a representatividade das temáticas e eficácia do uso dos QR codes como ferramenta de ensino. Além de atribuir notas, os alunos puderam refletir sobre como passaram a compreender a América Latina após as atividades propostas por Salomon, sobre a relevância das tecnologias digitais em sala de aula e, ainda, puderam oferecer sugestões de aprimoramento.

Solomón (2016) destaca que o compromisso ético e metodológico do projeto, pois segundo ele os dados coletados destinam-se exclusivamente à pesquisa acadêmica intitulada “*Buenas Latinoamérica Digital: O ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula*”, assim, sua pesquisa enfatiza a confidencialidade das informações e o respeito à autoria estudantil (SOLOMÓN, 2016), reforçando a dimensão formativa e ética da investigação, todas as informações são para uso acadêmico, sem comprometimento das opiniões dos estudantes.

As oficinas propostas por Solomón trouxeram uma abordagem inovadora e crítica do ensino de História, na qual o professor articulou conteúdos latino-americanos com práticas pedagógicas digitais, que podem estimular o pensamento histórico, a empatia cultural e a construção coletiva do conhecimento. Essa experiência representa um exemplo significativo de integração entre educação histórica, cultura digital e metodologias ativas, alinhada aos princípios contemporâneos da educação emancipadora e participativa.

4.9 O “sidequest” do professor Artur Duarte Peixoto

O produto pedagógico desenvolvido pelo professor Peixoto, denominado “*Sidequest*”, propôs um conjunto de orientações metodológicas para o uso de jogos digitais no ensino de História. Peixoto (2016) reconhece o grande potencial educativo desses jogos, mas enfatiza que o seu uso pedagógico exige planejamento, análise crítica e adequação à realidade escolar. Antes da utilização pedagógica dos jogos, Peixoto (2016) destaca que deve haver uma familiarização com o universo dos jogos. Os professores devem ter conhecimento básico sobre jogos digitais, especialmente os mais populares entre os alunos, dominar como funcionam os controles, os requisitos técnicos (hardware e software) e as condições físicas da escola, além de verificar se os estudantes possuem acesso a computadores ou consoles em casa.

Segundo Peixoto (2016), o professor deve experimentar na prática o produto a ser utilizado, para poder realizar uma análise crítica do mesmo, jogar o jogo escolhido diversas vezes para identificar aspectos positivos e negativos, analisar o roteiro, a narrativa, as imagens e a trilha sonora, para relacionar o conteúdo do jogo com conceitos historiográficos relevantes, além de consultar críticas e observações de outros jogadores para enriquecer a compreensão sobre o jogo, pois entender o contexto e natureza do jogo é essencial para compreender se o jogo é comercial ou educacional, pois isso influencia a narrativa e o propósito da atividade a ser realizada.

A utilização de jogos eletrônicos necessitam de suportes, assim Peixoto (2016) destaca que as exigências técnicas devem ser verificadas, para conseguir um melhor aproveitamento dos jogos, evitando que os mesmos jogos que não rodem adequadamente nos equipamentos disponíveis, as limitações estruturais da escola devem ser verificadas, a rede de wifi, requisitos básicos que podem restringir o uso de jogos em atividades pedagógicas.

Para a definição dos objetivos pedagógicos, Peixoto (2016) ressaltou que o docente deve ter clareza sobre o porquê de estar utilizando o jogo, não é jogar por jogar, ou jogar para agradar aos alunos, tem que haver objetivos pedagógicos, para fixar conteúdos, trabalhar conceitos históricos, motivar o interesse nos alunos por um tema, utilizar o jogo como uma fonte histórica, ou seja, são várias opções para desenvolver competências cognitivas e sociais nos alunos. Outra opção é produzir jogos com os alunos, motivando o protagonismo desses nos processos de ensino-aprendizagem. A partir desses objetivos, o professor escolherá o jogo mais

adequado e construirá a sequência didática correspondente ao componente curricular a ser trabalhado.

Peixoto (2016) também destacou as questões éticas e legais que devem ser observadas e respeitadas na utilização de jogos em processos pedagógicos, pois é necessário respeitar a classificação indicativa dos jogos, evitando conteúdos impróprios para menores. Para a avaliação das atividades desenvolvidas, Peixoto (2016) utilizou critérios de análise com base nas ideias de Jeremiah McCall (2020)¹²⁵, nos quais são sugeridos cinco critérios para avaliar o potencial pedagógico dos jogos de simulação histórica, no primeiro instante deve-se problematizar as imprecisões históricas contidas nos jogos, depois verificar se os alunos compreendem os conceitos centrais que estão presentes no jogo e na aula que está sendo desenvolvida.

Na terceira etapa da atividade deve-se fazer a distinção entre narrativa historiográfica e as simulações históricas presentes no jogo, visto que o jogo é um produto mercadológico, então este usa artifícios para prender a atenção do usuário e ser consumido por ele. Na quarta etapa o mediador da atividade deve reconhecer o jogo como ferramenta para estudar o passado (PEIXOTO, 2016), deve apontar quais são as características culturais e sociais que podem ser observadas no jogo. Finalizando na quinta etapa, deve-se avaliar a facilidade e o tempo necessário para os alunos participarem dos jogos, para que se possa programar a duração das aulas.

Segundo Peixoto (2016), a “Sidequest” propõe um modelo reflexivo e flexível, que transforma o uso de jogos digitais em uma ferramenta crítica, contextualizada e participativa no ensino de História (PEIXOTO, 2016). Mais do que um manual fixo, é um guia aberto, que incentiva o professor a adaptar as estratégias à sua realidade e aos seus alunos, destacando, assim, a possibilidade de se adequar às diferentes realidades das unidades educacionais brasileiras.

4.10 “Os revoltosos”, o jogo do professor Lucas Roberto Soares Lopes

A estratégia pedagógica para tornar o ensino de História uma tarefa mais atrativa para os discentes da era digital traçada pelo professor Lucas Roberto

¹²⁵MCCALL, Jeremiah. The historical problem space framework: games as a historical medium. *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research*, [s. l.], v. 20, n. 3, 2020. Disponível em: <https://gamestudies.org/2003/articles/mccall>. Acesso em: 12 maio 2024.

Soares Lopes foi a utilização de jogos digitais como instrumentos didático-pedagógicos, estratégia essa que, pode revelar-se como uma prática inovadora e potencialmente enriquecedora nessa atividade, mas que, segundo Lopes (2016) exige planejamento metodológico criterioso, pois os jogos, enquanto produtos culturais complexos, podem favorecer aprendizagens significativas, desde que o professor adote estratégias conscientes e alinhadas aos objetivos curriculares, assim, o seu uso não está isento de limitações técnicas, pedagógicas e éticas, o que requer do docente uma postura reflexiva e investigativa (LOPES, 2016).

Segundo Lopes (2016), o primeiro passo para a implementação dessa metodologia consiste na familiarização do professor com o universo dos jogos digitais, então é fundamental que o educador conheça os títulos mais populares entre os estudantes, os tipos de plataformas disponíveis (consoles, computadores, dispositivos móveis) e os requisitos técnicos mínimos de hardware. Tal diagnóstico permite avaliar a viabilidade prática da proposta, considerando as condições materiais da escola e o acesso dos alunos a equipamentos fora do ambiente escolar.

Lopes (2016) também destacou que, antes de propor qualquer atividade, o professor deve experienciar diretamente os jogos que pretende utilizar. Jogar, observar, e analisar o enredo, as imagens, a paisagem sonora, a estrutura narrativa e os desafios apresentados, pois isso constitui um exercício essencial para identificar os elementos que podem ser pedagogicamente explorados, quais dúvidas podem ser levantadas pelos discentes sobre o jogo, o professor deve compreender até que ponto o jogo está relacionado com o conteúdo ensinado. Essa análise deve ser feita à luz dos conceitos historiográficos relevantes, de modo a possibilitar o diálogo entre a narrativa do jogo e os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula.

Peixoto apoiando-se nas perspectivas de Victor de Abreu Azevedo e Espen Aarseth, destacou que o ato de jogar proporciona ao professor uma compreensão das dinâmicas internas do jogo, seus desafios, decisões e estratégias, que lhe permitem prever as experiências e dificuldades que os estudantes poderão enfrentar. Além disso, segundo Peixoto, recomenda-se consultar fontes complementares, como críticas especializadas, fóruns de jogadores e guias, que podem oferecer interpretações diversas sobre o jogo a ser utilizado, para

enriquecer a análise crítica do jogo enquanto objeto cultural e educacional do seu tempo.

Outro aspecto essencial diz respeito à natureza do jogo, pois segundo Lopes (2016), é necessário identificar o fundamento do jogo, se é um jogo comercial ou educacional, e conhecer o contexto de sua produção, uma vez que esses fatores influenciam a construção narrativa, os valores culturais implícitos e as representações históricas apresentadas nos jogos. Jogos comerciais, por exemplo, tendem a privilegiar a estética e a ação, podendo distorcer eventos históricos para fins de entretenimento, um jogo essencialmente comercial busca o lucro, o que exige do professor um olhar crítico e mediador.

Assim, Lopes (2016) destacou que a seleção dos jogos deve estar orientada pelos objetivos pedagógicos previamente definidos. O professor precisa determinar se o jogo será utilizado para reforçar conteúdos, introduzir conceitos, motivar o interesse dos estudantes por determinado período histórico, desenvolver competências cognitivas e sociais, ou ainda, como fonte de análise historiográfica. Essa clareza de objetivos orientará a construção das sequências didáticas e das estratégias de avaliação na atividade pedagógica.

Os aspectos éticos e legais também merecem atenção, nomeadamente no que diz respeito à classificação etária dos jogos. Títulos indicados para maiores de 18 anos não devem ser utilizados na Educação Básica, sob risco de conflitos com a gestão escolar, com os encarregados de educação e a comunidade escolar. Quando o uso dos jogos ocorre fora do espaço escolar, recomenda-se que as atividades sejam realizadas sob a supervisão dos pais, o que pode favorecer o diálogo entre escola e família.

Por fim, para avaliar a utilização dos jogos, Lopes utilizou critérios propostos por autores como Helyom Viana Telles, Lynn Alves e Jeremiah McCall, que devem considerar:

1. A problematização das imprecisões históricas apresentadas;
2. A capacidade dos alunos compreenderem os conceitos históricos fundamentais;
3. A distinção entre a narrativa historiográfica e a simulação histórica;
4. O reconhecimento do jogo enquanto ferramenta para o estudo do passado;
5. A acessibilidade e o tempo necessário para o desenvolvimento da atividade.

Seguindo essas premissas, Lopes (2016) conclui que o uso de jogos digitais no ensino de História requer uma postura investigativa e flexível por parte do professor, que deve atuar como mediador crítico entre o conteúdo histórico e a linguagem lúdica dos jogos. Trata-se de um processo aberto à experimentação, à adaptação e à permanente reflexão pedagógica, no qual a tecnologia é entendida não como fim, mas como meio de promoção da aprendizagem significativa e do pensamento histórico.

Para a criação do jogo digital “Os Revoltosos”, Lopes justifica-o pela necessidade de articular conceitos históricos e práticas pedagógicas a partir do uso de tecnologias interativas, enfrentando os desafios técnicos e teóricos que geralmente se impõem aos historiadores. Segundo Lopes (2016), a proposta inicial consistia em permitir que os jogadores, baseando-se em fontes históricas, construíssem livremente os seus próprios cenários, à semelhança do que ocorre em *Minecraft*¹²⁶. Contudo, percebeu-se que essa liberdade criativa dificulta o alcance dos objetivos educacionais e o aprofundamento conceitual exigido pelo ensino de História. Assim, o projeto buscou um equilíbrio entre autonomia e orientação pedagógica, de modo a preservar a ludicidade sem comprometer o rigor historiográfico.

A definição do tema foi um ponto de partida essencial para seu jogo, “Os revoltosos”, o qual Lopes (2016) justificou por ser inspirado na “Revolta da Chibata (1910)”, por sua relevância histórica, potencial crítico e ampla disponibilidade de fontes documentais. A decisão teve motivações tanto pedagógicas quanto políticas, visto que o episódio permanece marginalizado nos livros didáticos. Segundo Dias (2010), apenas a partir da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, o tema começou a aparecer com maior frequência nos currículos. Mesmo assim, as abordagens continuam superficiais, privilegiando narrativas eurocêntricas e minimizando o protagonismo negro.

Lopes (2016), ressaltou ainda que, além do seu valor histórico, a Revolta da Chibata constitui um instrumento poderoso de combate à herança racista e eurocêntrica presente na historiografia brasileira. Para Lopes (2016), a noção

¹²⁶Minecraft é um jogo digital do tipo sandbox (mundo aberto), criado originalmente por Markus Persson e desenvolvido pela empresa Mojang, no qual os jogadores podem explorar, construir, modificar ambientes e interagir com o mundo virtual usando blocos.

moderna de raça e a hierarquização dos grupos humanos derivam de pseudo teorias científicas europeias do século XIX, que sustentaram políticas de branqueamento e exclusão social no Brasil. Nesse sentido, estudar a revolta e representá-la em um jogo digital significa romper com uma narrativa hegemônica, ao valorizar sujeitos negros como agentes históricos de transformação. Almeida (2011) reforçou essa perspectiva ao reconhecer a revolta como um marco inaugural da resistência antirracista no país, ainda hoje silenciada por instituições como a Marinha, que preferem esquecer a sublevação por questões de prestígio e hierarquia.

Para a realização de seu jogo, Lopes (2016) destacou que a abundância de fontes primárias digitalizadas, como recortes de jornais, mensagens oficiais e documentos públicos disponíveis nos arquivos do Rio de Janeiro e de São Paulo, foi determinante para a escolha do tema, pois facilitou o acesso dos estudantes e o desenvolvimento técnico do jogo. Essa base documental permitiu também a construção de atividades centradas na análise crítica de fontes, promovendo a autonomia interpretativa dos jogadores, ou seja, mais uma vez a tecnologia digital facilitou a realização da atividade, pois alunos, nem professores tiveram que se deslocar até um arquivo ou biblioteca para realizar a pesquisa, estava tudo disponível na internet. Segundo Lopes (2016), o recorte temporal abrangeu as condições de vida dos marinheiros, as motivações da revolta e os primeiros dois dias do movimento, o que possibilitou a criação de minigames temáticos e discussões sobre cidadania, racismo e direitos humanos.

Do ponto de vista técnico, Lopes optou pelo sistema operacional Android, um dos mais utilizados em smartphones, considerando o elevado número de utilizadores de telefone celular no Brasil e as limitações de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, assim facilitaria o acesso ao jogo por mais pessoas. Peixoto utilizou dados do IBGE (2013) para justificar suas escolhas técnicas, pois segundo esses dados, mais de 115 milhões de brasileiros utilizavam telefones móveis, sendo estes os principais meios de acesso à internet. Dessa forma, um jogo gratuito, offline e disponível na Google Play amplia o alcance pedagógico e garante maior equidade no acesso, superando os entraves das salas de informática escolares.

Para a elaboração do roteiro do jogo, Lopes (2016) seguiu os princípios da narrativa cinematográfica, adaptado às especificidades do ensino de História e às exigências da historiografia. Como defende Giacomoni (2013), todo jogo digital requer um roteiro bem estruturado, no qual falas, ações e cenários estejam

claramente definidos. No caso de Os Revoltosos, Lopes (2016) destacou que se procurou evitar a ilusão de reconstituição fiel do passado. Inspirado nas reflexões de Berlin (2009), o projeto parte do pressuposto de que o conhecimento histórico é interpretativo, e não reprodutivo. Assim, o jogo propõe um exercício de imaginação histórica que instiga o jogador a compreender o passado como construção, e não como realidade imutável.

Lopes (2016), então, definiu que “Os Revoltosos” representa uma tentativa de unir rigor histórico à linguagem digital, transformando o ensino de História em um espaço de reflexão crítica e engajamento social. Ao mesmo tempo, em que problematiza a representação do passado, o jogo convida o estudante a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico, integrando a ludicidade, a consciência crítica e a formação cidadã.

Para construção historiográfica de “Os Revoltosos”, Lopes apoiou-se em um conjunto diversificado de obras clássicas e contemporâneas, que serviram tanto de base factual quanto de referência conceitual para o desenvolvimento do enredo, dos personagens e das discussões pedagógicas. Dessas obras destacam-se duas que foram fundamentais para a estrutura inicial: “A Revolta da Chibata”, de Edmar Morel (1959), e “Os Bordados de João Cândido”, de José Murilo de Carvalho (2005).

Segundo Lopes (2016), a primeira, considerada um marco na historiografia social brasileira, pois foi pioneira ao reinterpretar o movimento de 1910 do ponto de vista dos marinheiros negros, pois nessa obra, Morel deslocou o foco da narrativa tradicional, centrada na hierarquia e na disciplina da Marinha, para as experiências de opressão e resistência dos subalternos, denunciando os castigos físicos, o racismo e as más condições de trabalho. Além disso, Morel conferiu protagonismo inédito a João Cândido Felisberto, transformando-o em símbolo da luta contra a violência institucional e a desigualdade racial. Essa abordagem inspirou diretamente o perfil do personagem principal do jogo, sua trajetória e suas falas, que expressam consciência crítica e resistência frente as injustiças.

Já a obra de José Murilo de Carvalho, segundo Lopes (2016), ofereceu uma leitura complementar, ao enfatizar o impacto social e simbólico da revolta na população carioca e na Marinha nacional, pois Carvalho (2005) destacou como o domínio técnico dos marinheiros, majoritariamente negros, sobre as embarcações surpreendeu a elite da época, acostumada a associar a racionalidade e a competência ao imaginário da branquitude. Esse aspecto foi explorado graficamente

no jogo, especialmente nas cenas que representam a tomada dos navios e os combates na Baía da Guanabara, em que a eficiência dos revoltosos é evidenciada como elemento de ruptura com os estereótipos raciais.

Além dessas fontes centrais, Lopes (2016), destacou que o projeto dialoga com pesquisas mais recentes sobre memória, representações e ensino da Revolta da Chibata. Entre elas, destacam-se as obras de Jorge Antônio Dias (*O Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 e os Livros Didáticos de História*, 2010) e Silvia Capanema P. de Almeida (*Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro*, 2011). Ambas foram produzidas no contexto do centenário da revolta e analisam criticamente sua marginalização na historiografia escolar. Ainda assim, ele identifica abordagens superficiais e escassez de fontes, apontando a necessidade de instrumentos pedagógicos mais dinâmicos, lacuna que *Os Revoltosos* busca preencher. Já Almeida (2011) discute as disputas de memória em torno da revolta, revelando o embate entre o silenciamento institucional da Marinha, que procura apagar a sublevação, e a valorização do movimento negro, que reivindica João Cândido como símbolo fundacional da luta antirracista no Brasil. Tais reflexões fundamentam os debates sobre memória, racismo e direitos humanos incorporados ao jogo.

Lopes (2016) destacou que outra contribuição decisiva para o desenvolvimento de “*Os revoltosos*” veio da dissertação de Álvaro Pereira do Nascimento (“*Do Convés ao Porto: a experiência dos marinheiros e a revolta de 1910*”, defendida em 1998), que oferece uma análise social e cultural aprofundada do cotidiano dos marinheiros. Nascimento argumentou que a revolta não deve ser compreendida apenas como reação aos castigos corporais, mas como resultado de um processo histórico mais amplo, que envolvia desigualdades raciais, econômicas e simbólicas. O autor demonstrou que os castigos físicos estavam associados à manutenção das hierarquias raciais e à disciplina herdada do período escravista, e que os marinheiros tinham plena consciência dos riscos que corriam ao se insurgir. Essa leitura complexifica o enredo do jogo, permitindo representar a revolta não como um evento espontâneo, mas como ato político planejado e consciente (LOPES, 2016).

Para complementar sua pesquisa, Lopes (2016) observou que a dissertação de Cláudio Barbosa de Sousa (“*Marinheiros em Luta: a revolta da chibata e suas representações*”, 2008) foi essencial para a seleção das fontes primárias utilizadas

nas fases narrativas e nos minigames. Sousa (2008) analisou a imprensa da época, apresentando recortes de jornais que tanto apoiaram quanto condenavam o movimento. Esses fragmentos foram incorporados no jogo como documentos interativos, nos quais o jogador precisa analisar o discurso de cada periódico, exercitando o pensamento crítico e a leitura de fontes contraditórias.

Por fim, Lopes (2016) ressaltou o livro “João Cândido e a Luta pelos Direitos Humanos” (Projeto Memória, Banco do Brasil, 2008), que serviu como eixo temático para conectar o jogo à formação cidadã e ao ensino dos direitos humanos. A obra, que homenageia João Cândido como o primeiro negro incluído no projeto, reforça o papel da Revolta da Chibata como precursora das lutas sociais no século XX, assim no jogo, essa perspectiva é transposta para o sistema de progressão, no qual o jogador acumula “direitos” em vez de moedas, representando simbolicamente que, o quanto mais se luta, mais direitos se conquistam (LOPES, 2016). Assim, segundo Lopes (2016) a historiografia selecionada não apenas embasou o rigor factual da narrativa, mas também orientou a construção de estratégias pedagógicas que incentivam a reflexão crítica, a análise de fontes e a compreensão do passado como processo interpretativo.

Lopes (2016) concluiu sua dissertação destacando que a concepção lúdica e pedagógica de “Os Revoltosos” partiu do princípio de que o jogador deve atuar como um historiador em formação, tomando decisões interpretativas a partir das fontes apresentadas. O protagonista da Revolta, João, representa não apenas João Cândido, mas também o sujeito histórico coletivo, como o estudante, o trabalhador, e o cidadão que enfrenta as estruturas de opressão. Durante o jogo, o jogador é convidado a escolher entre diferentes fontes históricas, algumas autênticas, outras ficcionais. Cada escolha conduz a desfechos distintos, demonstrando que as interpretações históricas são construções, e não verdades concretas. Essa dinâmica didática, segundo Lopes (2016), visa mostrar que o trabalho do historiador implica seleção, análise crítica e subjetividade, um processo de construção de sentido.

A estrutura narrativa ainda se apoia em múltiplos finais, incentivando que o jogador torne a jogar várias vezes, e a comparação entre caminhos possíveis, assim como diferentes leituras historiográficas produzem versões distintas do passado, o jogo também oferece múltiplas possibilidades de conclusão, estimulando o pensamento histórico e a curiosidade investigativa.

Lopes destacou ainda dentre as principais problematizações incorporadas no roteiro a questão do anacronismo. Inspirado nas reflexões de Nicole Loraux (1992), Lopes (2016) reconheceu que o jogo e todo discurso histórico carrega anacronismos, mas defende que sua presença consciente pode ser pedagogicamente produtiva. Para tornar esse conceito acessível, o jogo introduz o “Mercado Anacrônico” (PEIXOTO, 2016), um espaço onde o jogador pode adquirir objetos claramente deslocados do tempo, como espadas samurais, chapéus napoleônicos e lança-mísseis, que podem ser adquiridos utilizando a moeda simbólica denominada “direitos”. Essa estratégia visualiza de forma lúdica o problema da temporalidade e estimula a identificação crítica dos anacronismos nos próprios jogos digitais e nas narrativas históricas cotidianas.

Além disso, Lopes disponibilizou minijogos temáticos, que foram incorporados para representar aspectos específicos da Revolta da Chibata e de conceitos históricos correlatos. Cada mini jogo propõe desafios vinculados a noções como hierarquia, resistência, desigualdade e direitos civis, transformando conceitos abstratos em experiências interativas. Dessa forma, segundo Lopes (2016), o jogo busca transpor o conhecimento histórico para a prática vivencial, fortalecendo a aprendizagem significativa (LOPES, 2016).

Assim, “Os Revoltosos”, segundo Lopes (2016), pode transformar a narrativa histórica em uma ferramenta de reflexão e agência, na qual o jogador não apenas aprende sobre o passado, mas participa ativamente da sua reinterpretação. O projeto propõe um novo modelo de ensino de História, crítico, dialógico e multimodal, no qual combina rigor historiográfico, sensibilidade social e inovação tecnológica (LOPES, 2016).

4.11 “Sobre a História”, Podcasts do professor Daniel Carvalho Pereira

A proposta pedagógica do professor Daniel foi a produção de podcasts, pois, segundo Pereira (2018), o podcast, enquanto mídia digital, que surgiu nos anos 2000 como uma evolução do rádio, manteve sua natureza sonora, mas incorporou a flexibilidade da internet. Mas, diferente do rádio tradicional, o podcast permite ao ouvinte escolher o momento e o dispositivo para escutar o conteúdo, sendo compatível com computadores, smartphones e tablets. Essa característica, a escuta

sob demanda, a possibilidade do o usuário poder ouvi-lo a hora que bem-quiser, tornou o podcast uma ferramenta de comunicação moderna, portátil e versátil.

No Brasil, a produção de podcasts vem crescendo significativamente desde 2004, com o lançamento do primeiro programa nacional (*Digital Minds*). Utilizando dados da PodPesquisa¹²⁷, Pereira (2018) observou que o número de produtores e ouvintes aumentou expressivamente, assim como a diversidade temática desde a sua criação. Mas, apesar disso, os podcasts voltados para divulgação científica e educativa ainda são minoritários, destacando-se o “Fronteiras da Ciência” (UFRGS) como exemplo de referência científica.

Apoiado em dados de pesquisadores como Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho (2010) e Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2013), que exploram o uso pedagógico do podcast, Pereira (2018) compartilhou conclusões desses autores em sua pesquisa, pois Moura e Carvalho (2010) descrevem o podcast como uma tecnologia inovadora para o ensino de línguas e outras áreas, enquanto Freire (2013) o entende como uma ferramenta educativa capaz de democratizar a voz e romper com a centralização da escola tradicional. Para Freire (2013), o podcast pode favorecer uma educação dialógica, inspirada no professor e Paulo Freire, pois ao valorizar a multiplicidade de vozes e o conhecimento produzido fora dos espaços escolares o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular se complementam.

A partir dessas concepções, Pereira (2018) destacou que o podcast é visto não apenas como um instrumento didático, mas também como uma forma de comunicação que amplia o acesso ao saber e reduz o “preconceito epistemológico” (PEREIRA, 2018), pois a ideia de que o conhecimento legítimo é apenas o escrito na Academia ainda é muito forte e nas unidades escolares. Assim, o uso do podcast na educação contribui para uma aprendizagem colaborativa, oral e democrática, aproximando o conhecimento acadêmico do público (PEREIRA, 2018). Para corroborar com a importância do uso de podcasts como ferramenta pedagógica, Pereira (2018) ressalta a importância do projeto “O Sobre História Podcast”, que nasceu em 2015, e foi criado por nove historiadores, sete deles mestrando do ProfHistória (UERJ e UFRJ), que também atuam como professores em escolas públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro. Esse projeto, gratuito e sem fins

¹²⁷ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTERS (ABPOD). PodPesquisa 2018. São Paulo: ABPOD, 2018. Disponível em: <https://abpod.org.br/podpesquisa/>. Acesso em: 27 novembro. 2025.

lucrativos, pretende principal aproximar o público da produção historiográfica, democratizando o acesso ao saber histórico e ampliando o conceito de ensino de História para além do espaço escolar.

Segundo Pereira (2018), a proposta do grupo partiu da constatação de que faltavam iniciativas midiáticas que unissem rigor historiográfico a uma linguagem acessível que vem ganhando muito espaço pelos mais variados públicos na era digital. Assim, o podcast surgiu como um espaço onde podem ser desenvolvidas a História Pública e o Ensino de História digital, com foco na construção coletiva do conhecimento. O formato foi escolhido por ser tecnicamente acessível, interativo e capaz de fidelizar ouvintes, e promover uma relação dialógica entre produtores e público.

Contudo, como ressaltou Pereira (2018), o projeto diferenciou-se de outras produções da “podosfera” por buscar uma abordagem crítica e epistemologicamente fundamentada da História. Enquanto a maioria dos podcasts históricos no Brasil limita-se a narrativas factuais ou memorialísticas, o “Sobre História” procura discutir o fazer histórico, aproximando o público dos processos de análise e interpretação da disciplina (PEREIRA, 2018).

Pereira (2018) destacou também, que o formato narrativo do podcast é conversacional e informal, e que seus podcasts visam tornar o debate histórico acessível sem perder a profundidade conceitual. Os temas dos episódios são frequentemente guiados por problemáticas do tempo presente, estimulando o ouvinte a perceber a História como ferramenta de compreensão da atualidade, uma proposta próxima a do historiador Jörn Rüsen, que defende a aplicabilidade prática do pensamento histórico.

Segundo Pereira (2018), o podcast, ao articular tecnologia, oralidade e educação, constitui-se como uma poderosa ferramenta de divulgação científica e construção de conhecimento histórico. O “Sobre História Podcast” representa uma inovação no campo do Ensino de História ao transpor as fronteiras acadêmicas e propor uma circularidade entre ciência e público. De acordo com Pereira (2018), essa iniciativa se insere numa epistemologia participativa, na qual o conhecimento é coletivo, plural e em constante diálogo com o cotidiano. Assim, o podcast é apresentado não apenas como meio de comunicação, mas como um espaço pedagógico e epistemológico capaz de promover novas práticas de ensino,

fortalecer a História Pública e democratizar o saber histórico, conectando teoria, prática e tecnologia (PEREIRA, 2018).

4.12 Podcasts do professor Raone Ferreira de Souza

O professor Raone, assim com o professor Daniel, destacou o projeto “Sobre História Podcast” em sua dissertação, essa experiência prática e teórica desenvolvida por discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UERJ e da UFRJ, turma de 2014, que nasceu da necessidade de aproximar o debate historiográfico do público não especializado, utilizando o podcast como instrumento pedagógico e de divulgação científica, como fonte incentivadora de sua proposta pedagógica. Segundo Souza (2016), esse projeto se consolidou como um campo de experimentação, onde a prática de produção de conteúdo histórico serviu como base empírica para a reflexão metodológica e epistemológica de sua pesquisa.

Souza (2016) destacou que seu produto educacional partiu da concepção de que o historiador contemporâneo deve assumir um papel ativo no espaço público, explorando as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para discutir temas de relevância social sob uma perspectiva histórica, problematizando temas atuais à luz da historiografia (SOUZA, 2016), promovendo uma compreensão crítica do presente através do olhar histórico.

Baseado nas concepções de Jörn Rüsen (2010), Souza (2016) propôs, utilizando podcasts para o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade de atribuir sentido à experiência temporal, por meio da narrativa histórica aplicada a problemáticas contemporâneas (RÜSEN, 2010). Assim, o aprendizado histórico ocorre a partir de “experiências de ações relevantes do presente”, estabelecendo pontes entre passado e presente de modo acessível e reflexivo. Souza (2016) ressaltou que o “Sobre História Podcast” é produzido de forma colaborativa e gratuita, sem fins lucrativos, por professores da Educação Básica, articulando o campo do Ensino de História com as discussões da História Pública. Os episódios abordam temas vinculados às demandas do presente, propondo debates que articulam História, cidadania e cotidiano.

Souza (2016) destacou alguns exemplos de programas já realizados por esse projeto, que incluem variados temas da atualidade, como:

- “Somos tão jovens”, que discute a menoridade penal e a construção histórica da juventude;
- “Quem inventou o amor”, que aborda relações de gênero e o amor cortês na contemporaneidade, estabelecendo comparações entre o imaginário medieval e narrativas modernas (como Cinderela e Frozen).

Segundo Souza (2016), esses episódios revelam uma abordagem presentista, na qual o historiador utiliza o passado como ferramenta interpretativa para compreender o tempo atual. A reflexão se estrutura em torno de questões éticas, culturais e sociais, aproximando a historiografia do público leigo e promovendo um exercício de história aplicada e dialógica (SOUZA, 2016).

A experiência com o “Sobre História Podcast”, de acordo com Souza (2016), desdobrou-se na criação de uma oficina pedagógica, proposta como espaço de articulação entre teoria e prática no ensino de História. Essa oficina valorizou a heterogeneidade dos alunos, reconhecendo diferentes aptidões e formas de participação, desde a elaboração das pautas e debates até a gravação, edição e divulgação dos episódios. Assim, esse processo foi concebido de forma democrática e inclusiva, respeitando as singularidades dos alunos e estimulando a produção colaborativa de conhecimento histórico, podcast tornou-se, assim, uma ferramenta de emancipação pedagógica (SOUZA, 2016), permitindo aos estudantes expressarem suas vozes e refletirem criticamente sobre temas sociais contemporâneos.

Souza (2016) destacou também que a metodologia utilizada na produção de podcasts baseou-se em práticas de aprendizagem ativa e dialógica, como o *brainstorming* (tempestade de ideias), e o debate coletivo e a produção de narrativas históricas. Essas atividades têm potencialidade para promover o desenvolvimento da cidadania e da autonomia intelectual, alinhando-se à teoria de autores como Esteban (1999) e Fetzner (2015), que enfatizam o papel da escola como espaço de pluralidade, crítica social e valorização dos saberes cotidianos.

Na avaliação da oficina de produção de podcasts, Souza (2016) assumiu o caráter qualitativo e processual de sua realização, no qual priorizou o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e discursivo dos alunos. Inspirada em Sacristán (1998), essa perspectiva rejeita modelos de padronização e classificação, privilegiando uma avaliação participativa e reflexiva.

Nesse contexto, Souza (2016) destacou mais uma vez que o podcast é compreendido como um meio de construção coletiva do conhecimento, rompendo com o modelo hierárquico de ensino e estimulando uma educação voltada para a alteridade, o respeito às diferenças e a formação cidadã. O espaço da “podosfera”, entendido como o ambiente digital dos podcasts, torna-se, assim, um campo público de aprendizagem e democratização do saber histórico (SOUZA, 2016).

Assim, Souza (2016) definiu o “Sobre História Podcast” como um projeto essencial para demonstrar o potencial do podcast como instrumento educativo e epistemológico, capaz de integrar tecnologia, oralidade e reflexão histórica. Ao aproximar o ensino de História das mídias digitais, o projeto evidenciou a importância de repensar o papel do historiador e da escola no século XXI, promovendo novas práticas pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo e na participação ativa dos sujeitos (SOUZA, 2016).

5. CONCLUSÃO

As mídias digitais produzidas destinadas a contribuir com o ensino de História trouxeram convergências e singularidades nas experiências pedagógicas brasileiras desenvolvidas entre os anos de 2016 e 2018 no programa PROFHISTÓRIA. Esses trabalhos desenvolvidos em universidades públicas brasileiras buscaram explorar as potencialidades das mídias digitais como instrumentos de inovação pedagógica no ensino de História. Essas propostas pedagógicas fizeram utilização de diversos suportes e inovações tecnológicas, como podcasts, aplicativos, redes sociais, vídeos, QR codes e jogos digitais, para transformar o modo como o conhecimento histórico é produzido, ensinado e experienciado por professores e alunos.

Apesar da diversidade de formatos e suportes tecnológicos, os projetos analisados partilham um eixo comum: a intenção de aproximar o ensino de História da cultura digital contemporânea, estimulando o protagonismo discente e promovendo uma aprendizagem ativa e autoral. Nesse sentido, o estudante deixa de ser um mero receptor de conteúdos e passa a atuar como produtor, narrador e intérprete da História.

As narrativas orais e sonoras ganharam força e representatividade com possibilidade de se contar a História em podcasts. Os trabalhos de João Victor Loures (Podcasts de *Storytelling*, UFSC, 2018), Daniel Carvalho Pereira (Sobre a

História Podcast, UERJ, 2016) e Raone Ferreira de Souza (Usos e possibilidades dos podcasts, a podosfera, UFRJ, 2016) têm em comum o uso do podcast como ferramenta de mediação pedagógica. Nessas experiências, o *storytelling* histórico, a narração de histórias, memórias e interpretações, foram exploradas como recursos didáticos para desenvolver a oralidade, a empatia e o pensamento histórico. Os alunos participaram ativamente da produção de roteiros e gravações, exercitando a capacidade de transformar conteúdos escolares em narrativas sonoras criativas. O destaque desses projetos está no potencial democrático e acessível do formato da mídia utilizada, que exigiu poucos recursos técnicos e estimulou uma relação afetiva com o passado.

O design educacional, esse processo sistemático de planejar, desenvolver e implementar experiências de aprendizagem que sejam eficazes e envolvente e significativas também ganhou novas roupagens com a interatividade, como possibilitou o aplicativo pedagógico do professor Rafael Reis de Andrade, que propôs a criação de um aplicativo educacional interativo, concebido como um elo entre o ensino de História e as narrativas digitais contemporâneas.

O trabalho de Andrade destacou-se pela articulação entre design instrucional e conteúdo histórico, convidando o professor a atuar também como designer de experiências educativas, pois, ao colocar a História em um aplicativo, Andrade problematizou a relação entre tecnologia, conhecimento e aprendizagem, defendendo uma postura crítica e criativa diante das linguagens digitais.

As propostas pedagógicas que colocam a “História em vídeo”, que utilizaram a plataforma YouTube para disponibilizar suas produções, como os projetos de Raquel Elison Costa (Canal Qinhoar, UFRRJ, 2018) e Natália Lima de Mendonça (Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos, UFPE, 2018) apostaram na produção de vídeos como meio de promover o ensino e a divulgação histórica em ambiente escolar.

Ambas as iniciativas utilizaram o YouTube como plataforma, com forte participação discente na elaboração dos roteiros e das gravações. Enquanto o Canal Qinhoar focou na contextualização de temas históricos frente a realidade local dos alunos, o Dicionário Audiovisual priorizou a construção conceitual, convidando os estudantes a explicarem termos e ideias-chave da disciplina. Essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de competências comunicativas, analíticas e criativas, reforçando o papel da História como narrativa pública e compartilhada.

A História também caiu nas redes sociais com o trabalho da professora Daniela Martins Menezes Moraes (Instagram Pedagógico, UFPE, 2018) que explorou o potencial do Instagram como ambiente de ensino-aprendizagem. A autora propôs o uso dos recursos audiovisuais e interativos que esta rede social proporciona, como *stories*, imagens e vídeos curtos, para divulgar conteúdos históricos de forma dinâmica e aproximar a História da linguagem dos estudantes.

A proposta de Moraes se destacou por transformar uma plataforma de uso cotidiano em um espaço de reflexão histórica, integrando o debate acadêmico à cultura digital e incentivando o uso crítico das redes sociais.

Os QR codes a serviço de uma proposta de pedagogia decolonial, foi o trabalho desenvolvido em Oficinas de QR codes, do professor Said Lucas de Oliveira Salomón (UFRGS, 2018), que utilizou aplicativos para promover atividades interativas sobre a América Latina, em uma perspectiva decolonial. O foco desse trabalho esteve na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a América latina e na construção de uma História crítica, plural e situada.

A proposta do professor Solomón foi metodologicamente inovadora por integrar tecnologia simples, mas de reflexão epistemológica profunda, demonstrando que o uso pedagógico das mídias digitais não depende apenas de recursos sofisticados, mas de intencionalidade educativa e criticidade, pois, sem o agente humano para direcionar o uso das tecnologias, estas sozinhas, não inovam a educação.

Os jogos digitais e metodologias lúdicas também foram destacados como possíveis estratégias pedagógicas nos dois trabalhos que abordaram o uso de jogos digitais como recurso pedagógico. No Sidequest, que traz as indicações metodológicas para o uso dos Jogos no ensino de História, do professor Arthur Duarte Peixoto propôs uma reflexão teórico-metodológica sobre a integração dos games ao ensino de História, defendendo o uso crítico e consciente dessas ferramentas.

Já o professor Lucas Roberto Soares Lopes desenvolveu o jogo “Os Revoltosos”, sobre a Revolta da Chibata, no qual combinou a análise de fontes históricas e design narrativo. Ambos os trabalhos exploraram o potencial dos jogos para estimular a participação, o raciocínio histórico e a empatia, além de articularem História, tecnologia e cultura contemporânea.

Em conjunto, esses dez projetos evidenciaram um movimento pedagógico convergente que combina inovação tecnológica, autoria discente e reflexão histórica crítica. Todos buscaram reconfigurar as formas de ensinar e aprender História, conectando o conteúdo escolar às linguagens multimodais e às práticas digitais cotidianas. Pois eles convergiram na utilização de mídias digitais e interativas, incentivaram a participação ativa dos estudantes na criação de conteúdos, valorizaram as narrativas históricas (oral, visual ou lúdica), e aproximaram a História escolar e cultura digital, com o compromisso com a formação crítica e cidadã dos discentes.

Houve singularidades e preferências nas propostas pedagógicas, como os podcasts que se destacam pela oralidade e empatia narrativa, o aplicativo pedagógico que introduziu o design educacional interativo. Os canais de vídeo que enfatizaram a expressão multimodal e colaborativa. O Instagram pedagógico que explorou o uso educativo das redes sociais. As oficinas de QR codes que introduziram uma abordagem decolonial e participativa, e os jogos digitais articularam ludicidade e consciência histórica.

Essas experiências se configuraram como um sistema pedagógico digital no ensino de História, em que o conhecimento é construído de forma colaborativa, multimodal e crítica. A convergência entre História e tecnologias digitais aponta para uma nova didática da autoria, em que o estudante é simultaneamente narrador, produtor e jogador de História. Mais do que se adaptar às novas mídias, esses trabalhos mostraram que a História se renova ao ser narrada em múltiplas linguagens, reafirmando seu papel formativo num mundo hiperconectado.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros, artigos e comunicações

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *Almeida fala sobre tecnologia na sala de aula*. *Revista Nova Escola*, 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 set. 2025.

ALVES, R. C. *Da consciência histórica (pré) (pós?) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck*. *Sæculum – Revista de História*, n. 30, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/22253>. Acesso em: 1 out. 2023.

ANDRADE, Rafael Reis de. *História, narrativa e Netflix: a construção simbólica na era digital*. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ARANHA, Mara Lúcia de Arruda. *História Pública e mídias digitais no ensino de História: desafios e possibilidades*. *Revista Brasileira de História*, v. 38, n. 76, p. 123–145, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/XYZ>. Acesso em: 30 set. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, José de Assunção. *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. *Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate*. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. spe, p. 1367–1384, dez. 2015.

BELL, Daniel. *“The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting”*. New York: Basic Books, 1973.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERINO, Aristóteles; CABRAL, Talita; RODRIGUES, Janaína (orgs.). *Estudos freirianos contemporâneos e currículo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2022.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciências Humanas*. Brasília: MEC, 1998.

BRINCO, Naicon de Souza. *Ensino de História na cibercultura: narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o tempo presente*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

CAETANO, M. *O quanto mudamos nas redes sociais*. *Meio & Mensagem*, 2018. Acesso em: 30 ago. 2025.

CAMPOS, Livia Rezende Miranda; CRUVINEL, Belarmina Vilela; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. *A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa*. *Cadernos da Fucamp*, v. 22, n. 57, p. 96–110, 2023.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e historiografia escolar digital*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

COSTA, Raquel Elison. *Ensino de História por meio do canal Quinhoar no YouTube*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

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

DOSSE, François. *História do tempo presente e historiografia*. *Tempo e Argumento*, v. 4, n. 1, p. 5–23, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002.

FIOCRUZ. Glossário TDICs – Tecnologia. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2016. Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia>. Acesso em: 16 set. 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GINZBURG, Carlo. *História na era Google*. In: *Fronteiras do Pensamento*, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GUIMARÃES, Selva. *Ensino de história e práticas de leitura na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2006.

JÚNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. *Pedagogia das encruzilhadas*. *Periferia*, v. 10, n. 1, p. 71–88, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

KISCHENER, Manoel Adir. *O ensino de História em tempos de internet: apontamentos preliminares*. *Redin*, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2019. Disponível em: <https://seer.faccat.br/....> Acesso em: 30 set. 2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016.

LIPPOLD, W.; FAUSTINO, D. *Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados*. *Germinal*, v. 14, n. 2, p. 56–78, 2022.

LOPES, Lucas Roberto Soares. *Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”*. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LOURES, João Victor. *Podcasts de Storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história*. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LUCCHESI, Anita. *História e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública*. ANPUH, 2013. Disponível em: <https://anpuh.org.br/....> Acesso em: 1 out. 2023.

LUCCHESI, Anita. *História digital: reflexões sobre novas práticas historiográficas*. *Revista Brasileira de História*, v. 34, n. 68, p. 29–47, 2014.

LUCCHESI, Anita. *História pública digital: desafios e perspectivas*. *História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 11–30, 2015.

LUKÁCS, Georg. *A destruição da razão*. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

MASUDA, Yoneji. *The Information Society as Post-Industrial Society*. Tokyo: Institute for the Information Society, 1980.

MAYNARD, Dilton. *Ciberespaço e extremismos políticos no século XXI*. *Cadernos do Tempo Presente*, n. 14, 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MENDONÇA, Natália Lima de. *Dicionário Audiovisual de Conceitos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. *Ensinar e aprender História nas redes sociais online*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NEVES JÚNIOR, José Wilson Assis. *Movimentação*, v. 8, n. 14, p. 94–109, 2021.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, n. 10, p. 7–28, 1993.

PEIXOTO, Artur Duarte. *Jogar com a História*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

PEREIRA, Daniel Carvalho. *Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história*. 2016. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

PEREIRA, N. M.; SEFFENER, F. *Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis*. História Hoje, v. 7, n. 13, p. 14–33, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRENSKY, Marc. “*Digital natives, digital immigrants*”. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

REIS, Abel; PIVA, Silvia. Capitalismo de dados e guerras estéticas. *Estudos Avançados*, v. 38, n. 110, p. 19–38, 2024.

RODRIGUES, Fabiana. *Tecnologia, mídias, ensino remoto e Paulo Freire*. In: BERINO, A. et al. *Estudos freirianos contemporâneos e currículo*. Petrópolis: DP et Alii, 2022. p. 105–118.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III*. Brasília: UnB, 2010.

SALOMÓN, Said Lucas de Oliveira. *Buenas América Latina digital*. 2018. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

SANTAELLA, Lucia. *Diagnóstico do contemporâneo*. *Estudos Avançados*, v. 38, n. 110, p. 7–18, 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, F. de C. T. *Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar em Revista, n. 28, p. 201–216, jul. 2006.

SOUZA, Raone Ferreira de. *Usos e possibilidades do podcast no ensino de História*. 2016. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SPONHOLZ, L. *O papel dos discursos de ódio (online) na ascensão da extrema direita*. *Confluências*, v. 22, n. 3, p. 220–243, 2020.

THOMPSON, J. B. *A interação mediada na era digital*. *Matrizes*, v. 12, n. 3, p. 17–44, 2018.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo: Porque as notícias são como são*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Artigos jornalísticos disponíveis na internet

66% dos alunos brasileiros não leem livros com mais de dez páginas, diz estudo. *CNN*, 23 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/66-dos-alunos-brasileiros-nao-leem-textos-com-mais-de-dez-paginas-diz-estudo/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Os gurus da internet criam os filhos sem telas. *El País*, 12 abr. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html. Acesso em: 18 jan. 2024.

Deputada acusa robô que faz desenhos ao estilo Pixar de racismo após tecnologia gerar imagem de mulher negra armada. *G1*, 26 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/....> Acesso em: 18 jan. 2024.

Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? *G1*, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/....> Acesso em: 18 jan. 2023.

BookTok: como TikTok está transformando jovens em leitores e autores em best-sellers. *BBC News Brasil*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cek5e5mr3pdo>. Acesso em: 18 jan. 2023.

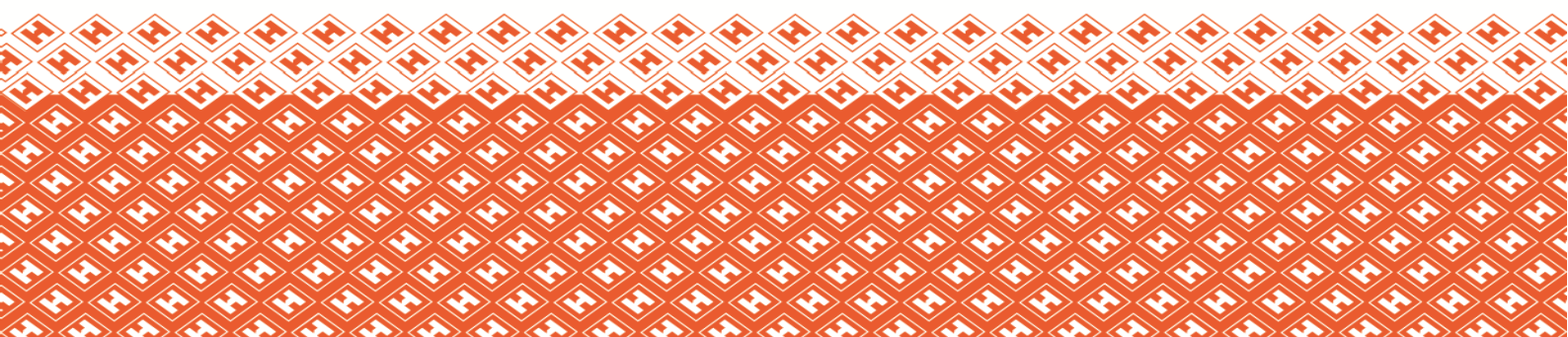
Mercado clandestino de clareadores de pele funciona em Ruanda após proibição. *CNN*, 16 jul. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/....> Acesso em: 18 jan. 2024.

Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? *G1*, 7 ago. 2023.



RAFAEL ANTONIO DI SAVOIA

**CATÁLOGO PEDAGÓGICO: EXPERIÊNCIAS DIGITAIS NO
ENSINO DE HISTÓRIA**



SUMÁRIO

1- Introdução	138
2- Podcast de storytelling	138
3- Aplicativo pedagógico	139
4- Canal Qinhoar	140
5- Instagram Pedagógico	141
6- Dicionário audiovisual de conceitos históricos	142
7- Oficinas de QR codes	143
8- Sidequest	144
9- "Os revoltosos, o jogo"	145
10- "Sobre a História", podcast	147
11- Usos e possibilidades dos podcasts	148
12- Como acessar aos produtos	149
13- Referências bibliográficas	150

1- Introdução

Este catálogo reúne diferentes produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do PROFHISTÓRIA, Mestrado Profissional em Ensino de História, um programa de pós-graduação *stricto sensu* voltado para a formação de professores da Educação Básica. Esses produtos foram desenvolvidos entre 2016 e 2018 com o intuito de promover experiências que explorem linguagens digitais e mídias interativas, ou seja, recursos tecnológicos na mediação do conhecimento histórico. Os projetos selecionados demonstram o potencial das tecnologias digitais, podcasts, redes sociais, plataformas de vídeo, aplicativos e jogos, como instrumentos de produção de sentido histórico e de ampliação do diálogo entre escola, universidade e sociedade.

2. Podcasts de *Storytelling*

Autor: João Victor Loures

Tipo de produto: Podcast

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina Ano: 2018

Descrição: Manual de criação de podcasts voltado ao ensino de História, com foco em *storytelling*, que é uma técnica narrativa que consiste na produção e contação de histórias curtas ou seriadas, voltadas para relatar acontecimentos cotidianos das pessoas. Utilizando essa técnica, com a participação dos discentes, essas histórias podem transmitir ideias ou ensinamentos que podem enriquecer o ambiente escolar.

Contribuição pedagógica: A utilização do áudio como ferramenta para o desenvolvimento da empatia histórica e da competência narrativa através da criação de podcasts com a participação dos discentes pode propiciar uma experiência inovadora aos discentes, pois eles podem produzir uma mídia que faz parte do cotidiano deles, o podcast, além de, participarem da construção do conhecimento histórico de forma prática, fatos que reforçam o potencial educativo do *storytelling* em ambientes digitais.

Como utilizar no ensino de História: professores devem propor aos alunos a produção de podcasts baseados em narrativas de personagens históricos, relatos ficcionais verossímeis (baseados em contexto histórico), e Histórias do cotidiano em diferentes épocas (ex.: vida de trabalhadores, mulheres, jovens, populações marginalizadas). Essa prática contribui para a compreensão da História como narrativa construída, estimulando a empatia histórica e a contextualização.

3. Aplicativo Pedagógico

Autor: Rafael Reis de Andrade

Tipo de produto: Aplicativo digital

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Ano: 2018

Descrição: manual para criação de aplicativo pedagógico destinado a aproximar o ensino de História das narrativas digitais contemporâneas. Segundo Andrade (2018), sua proposta de aplicativo deve funcionar como uma plataforma colaborativa, que possa oferecer acesso a um banco de dados interativos no qual os professores poderão inserir, consultar e partilhar sugestões de abordagens pedagógicas baseadas em séries, episódios, filmes, músicas ou outras mídias.

Contribuição pedagógica: A proposta para elaboração de aplicativo do professor Andrade é uma ferramenta de mediação, concebida para aproximar o docente do ambiente digital, oferecendo acesso simplificado via computador e smartphone, com interface intuitiva e design funcional, que possa ajudar a entender o universo dos alunos. O aplicativo proposto por Andrade constitui-se como uma ferramenta pedagógica interdisciplinar, voltada à valorização da experiência docente, à colaboração entre pares e à inserção efetiva das mídias digitais no ensino de História, contribuindo para uma educação mais crítica, criativa e socialmente participativa.

Como utilizar no ensino de História: na análise histórica de mídias contemporâneas, o professor pode utilizar o aplicativo para selecionar séries, filmes,

músicas, jogos ou vídeos que abordem temas históricos (por exemplo, ditadura, escravidão, guerras, movimentos sociais). A partir disso, os alunos podem comparar a narrativa da mídia com fontes históricas, identificar anacronismos, estereótipos e simplificações, além de discutir o uso do passado como construção narrativa.

4. Canal Qinhoar

Autora: Raquel Elison Costa

Tipo de produto: Canal na plataforma YouTube

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ano: 2018

Descrição: Canal para produção de vídeos para plataforma YouTube com a participação dos discentes abordando temas históricos relacionados à realidade dos alunos.

Contribuição pedagógica: Valoriza a oralidade e a cultura digital juvenil, promovendo diálogo entre a História, a escola e a sociedade. O canal busca conciliar o rigor historiográfico com a dimensão simbólica da narrativa, reconhecendo o papel do historiador como mediador entre passado, presente e futuro. Segundo Costa, seu projeto propõe, ainda, um horizonte de expectativas democrático e igualitário (Costa, 2018), no qual a utilização das mídias digitais possa promover valores como respeito, diversidade e cidadania para todos que acessem o seu canal e assistam aos seus conteúdos.

Como utilizar no ensino de História: Os estudantes podem produzir vídeos sobre a História do bairro, da cidade ou da escola, sobre as memórias de moradores e familiares e o Patrimônio cultural local, além de vídeos relacionando os conteúdos curriculares e a realidade dos alunos. A produção desses vídeos pode favorecer a contextualização histórica e aproximar o conhecimento escolar da vivência dos discentes.

5. Instagram Pedagógico

Autora: Daniela Martins Menezes Moraes

Tipo de produto: Perfis sobre conhecimento histórico na rede social Instagram

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Ano: 2018

Descrição: Projeto voltado à utilização pedagógica do Instagram como ferramenta de ensino de História, explorando recursos audiovisuais e interativos. Segundo Moraes (2018), o uso do Instagram como produto pedagógico propõe um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo, onde os estudantes podem atuar como autores e difusores de conhecimento histórico, conectando a sala de aula ao universo digital contemporâneo. Essa abordagem se insere numa perspectiva de democratização do saber histórico, fortalecendo práticas de História pública e digital, e dialogando com os princípios da educação participativa e colaborativa no século XXI.

Contribuição pedagógica: o Instagram pode oferecer uma grande diversidade temática sobre diversos assuntos, inclusive históricos, possibilidade que, demonstra o potencial da plataforma para disseminar o conhecimento histórico e aproximar os estudantes do debate público sobre o passado, o que pode ampliar o campo de aprendizagem para o ambiente das redes sociais, tornando o conhecimento histórico mais visual e participativo.

Como utilizar no ensino de História: produção de conteúdos históricos em formatos digitais. Os estudantes podem criar Posts explicativos (cards históricos), reels com curiosidades históricas, stories com linhas do tempo, enquetes e perguntas, além de vídeos curtos contextualizando eventos, personagens e processos históricos. Essas possibilidades favorecem a síntese, a comunicação e a adaptação do conhecimento histórico às linguagens das redes sociais.

6. O Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos

Autor: Natália Lima de Mendonça

Tipo de produto: Canal na plataforma YouTube

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Ano: 2018

Descrição: Produção de vídeos com a participação dos alunos explicando conceitos históricos por meio de linguagem audiovisual. A criação desse dicionário teve como suporte a plataforma de vídeos YouTube, na qual foi criado um canal com vídeos públicos, que deve ser administrado por professores de História, no qual se possam reunir produções audiovisuais elaboradas pelos próprios alunos, mas, cada vídeo tem que partir de um “verbete-conceito”, isto é, um termo histórico do currículo escola, o qual deve ser problematizado nos vídeos a partir de fontes, narrativas e interpretações historiográficas.

Contribuição pedagógica: Estimula o letramento histórico e midiático, aproximando teoria e prática na produção do saber histórico. Segundo Mendonça (2018), seu “Dicionário Audiovisual” propõe, assim, uma prática didática que transcende os limites da sala de aula tradicional, articulando historiografia, tecnologia e pedagogia crítica (Mendonça, 2018). Ao incentivar o uso de ferramentas digitais na produção de conhecimento, Mendonça promoveu também uma possibilidade de uma formação cidadã para os discentes, porque os estudantes aprendem a lidar com as linguagens contemporâneas e a construir narrativas fundamentadas, éticas e inclusivas.

Como utilizar no ensino De História: propor aos alunos a elaboração de vídeos a partir de um verbete-conceito (ex.: cidadania, imperialismo, escravidão, ditadura, revolução, democracia, colonialismo), permitindo que os alunos possam compreender o conceito em diferentes contextos históricos, percebendo as mudanças de significado ao longo do tempo, diferenciando o uso cotidiano e uso historiográfico do termo, fortalecendo, assim, o ensino conceitual, central para a aprendizagem histórica.

7. Oficinas de QR codes

Autor: Said Lucas de Oliveira Salomón

Tipo de produto: Oficinas sobre conhecimentos históricos com QR codes

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ano: 2018

Descrição: Oficinas sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre a América Latina, utilizando QR codes para criar percursos investigativos e promover uma abordagem decolonial para compor uma proposta didático-pedagógica voltada ao ensino de História com foco na compreensão crítica e cultural da América Latina. Segundo Solomón, seu objetivo central nessas oficinas é diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos acontecimentos históricos e das representações culturais sobre a América Latina, assim, através desses conhecimentos, possa-se promover aprendizagens colaborativas que integrem recursos tecnológicos digitais, especialmente o uso de QR codes, ao processo de ensino e aprendizagem.

Como utilizar no ensino de História: o produto pedagógico pode ser utilizado por meio da organização de oficinas investigativas que mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo a ser estudado, articulando-os ao uso de tecnologias digitais, especialmente os QR codes, como estratégia metodológica ativa. Inicialmente, o professor poderá propor uma roda de conversa ou atividade diagnóstica para identificar as representações, estereótipos e referências históricas e culturais que os estudantes possuem sobre o tema da aula.

Em seguida, o docente organizará percursos investigativos por meio da distribuição de QR codes em diferentes pontos da sala ou da escola. Cada QR code poderá direcionar os alunos a diferentes tipos de fontes históricas e culturais, como textos, vídeos, mapas, imagens, músicas, depoimentos ou reportagens, que abordem temas relacionados à história, à diversidade cultural e aos processos históricos relacionados à aula. Esses materiais devem ser selecionados de modo a favorecer uma abordagem decolonial, problematizando narrativas eurocêntricas e valorizando perspectivas locais, indígenas, afro-latino-americanas e populares.

8. *Sidequest*: Indicações metodológicas para o uso dos jogos digitais baseados em temáticas históricas no ensino de História

Autor: Arthur Duarte Peixoto

Tipo de produto: Jogos digitais

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ano: 2016

Descrição: manual para utilização de jogos digitais de forma crítica e consciente nas aulas de História, apresentando diretrizes metodológicas. Nesse contexto, o uso de “*side-quest*” serve como metáfora para as atividades opcionais ou complementares que os professores podem integrar no ensino de História, isto é, tarefas além do “enredo principal” da aula ou do currículo rígido, tal como as missões secundárias em jogos.

Contribuição pedagógica: Favorece o desenvolvimento da análise histórica, da tomada de decisão e da empatia, por meio da ludicidade. O objetivo é aproveitar o apelo dos jogos digitais para criar abordagens que vão além da narrativa central e envolvam os alunos de modo interativo, explorando as “missões secundárias” como caminhos pedagógicos alternativos. Segundo Peixoto (2016), a “*Sidequest*” propõe um modelo reflexivo e flexível, que transforma o uso de jogos digitais em uma ferramenta crítica, contextualizada e participativa no ensino de História (PEIXOTO, 2016). Mais do que um manual fixo, é um guia aberto, que incentiva o professor a adaptar as estratégias à sua realidade e aos seus alunos, destacando, assim, a possibilidade de se adequar às diferentes realidades das unidades educacionais brasileiras.

Como utilizar no ensino de História: o manual para utilização de jogos digitais pode ser empregado como instrumento de apoio ao planejamento e à prática docente, oferecendo diretrizes metodológicas para o uso crítico e consciente desses recursos nas aulas de História. Inicialmente, o professor deverá utilizar o manual para selecionar jogos digitais que apresentem potencial didático, considerando

critérios como a contextualização histórica, as representações do passado, as mecânicas de jogo e as possibilidades de problematização historiográfica.

No desenvolvimento das aulas, o docente poderá estruturar o conteúdo a partir de um “enredo principal”, correspondente aos objetivos curriculares e aos conteúdos previstos no planejamento, integrando os jogos digitais como recursos de mediação didática. Nesse contexto, o conceito de *side-quest* é mobilizado como metáfora pedagógica para a proposição de atividades opcionais ou complementares, que ampliam e aprofundam a aprendizagem dos estudantes sem substituir o conteúdo central da disciplina.

As *side-quests* podem assumir diferentes formatos, tais como análises críticas de cenas ou missões dos jogos, pesquisas sobre a veracidade histórica de personagens, eventos ou cenários, produção de resenhas críticas, comparação entre narrativas do jogo e interpretações historiográficas, bem como debates sobre estereótipos, silenciamentos e disputas de memória presentes nas representações digitais do passado. Essas atividades permitem que os alunos desenvolvam habilidades de leitura crítica, análise de fontes e compreensão das múltiplas temporalidades e narrativas históricas.

9. “Os Revoltosos, o Jogo”

Autor: Lucas Roberto Soares Lopes

Tipo de produto: Jogo digital com a utilização de narrativa histórica

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina

Ano: 2016

Descrição: desenvolvimento de um jogo sobre a Revolta da Chibata, que propõe a análise crítica de fontes históricas e a compreensão de conflitos sociais da Primeira República no Brasil, articulando conceitos históricos e práticas pedagógicas a partir do uso de tecnologias interativas, enfrentando os desafios técnicos e teóricos que geralmente se impõem aos professores de História em seus ofícios.

Contribuição pedagógica: une pesquisa histórica, narrativa interativa e reflexão crítica sobre temas de resistência e cidadania, ao mesmo tempo, em que problematiza a representação do passado, o jogo convida o estudante a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico, integrando a ludicidade, a consciência crítica e a formação cidadã.

Como utilizar esse produto no ensino de História: jogo digital desenvolvido sobre a Revolta da Chibata pode ser utilizado como recurso didático-mediador para o ensino da Primeira República, articulando a análise crítica de fontes históricas, a compreensão dos conflitos sociais e a problematização das relações de poder no início do século XX. Inicialmente, o professor deverá contextualizar historicamente o tema, apresentando aos estudantes os principais elementos da Revolta da Chibata, como o contexto da Marinha brasileira, as condições de trabalho dos marinheiros, o uso de castigos corporais e as tensões raciais e sociais que marcaram o período.

Em seguida, o docente poderá introduzir o jogo como ferramenta de investigação histórica, orientando os alunos a explorarem as narrativas, personagens, cenários e mecânicas do jogo de forma crítica. Durante a atividade, os estudantes poderão interagir com diferentes tipos de fontes históricas integradas ao jogo, como documentos, imagens, trechos de jornais, depoimentos e representações ficcionais, sendo incentivados a identificar pontos de vista, intencionalidades, silenciamentos e disputas de memória presentes nas fontes e na própria construção do jogo.

A utilização do jogo deve ser acompanhada de atividades orientadas, como fichas de análise de fontes, questões-problema, produção de mapas conceituais ou debates em grupo, que possibilitem aos estudantes relacionar as informações acessadas no ambiente digital aos conceitos históricos trabalhados em sala, tais como cidadania, autoritarismo, racismo, disciplina militar, resistência e movimentos sociais. Dessa forma, o jogo deixa de ser apenas um recurso lúdico e passa a operar como instrumento de problematização histórica.

10. “Sobre a História”, podcast

Autor: Daniel Carvalho Pereira

Tipo de produto: Podcast

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ano: 2016

Descrição: elaboração de podcasts sobre temas históricos com a participação dos alunos, discutindo os temas e suas relações com o cotidiano. Segundo Pereira (2018), sua proposta faz parte de um projeto, gratuito e sem fins lucrativos, que tem como objetivo principal aproximar o público da produção historiográfica, democratizando o acesso ao saber histórico e ampliando o conceito de ensino de História para além do espaço escolar.

Contribuição pedagógica: Promove o diálogo entre o conhecimento escolar e as experiências dos estudantes, fortalecendo a identidade histórica e o protagonismo dos discentes. Assim, o podcast é apresentado não apenas como meio de comunicação, mas como um espaço pedagógico e epistemológico capaz de promover novas práticas de ensino, fortalecer a História Pública e democratizar o saber histórico, conectando teoria, prática e tecnologia (Pereira, 2018).

Como utilizar no ensino de História: propor aos alunos a elaboração de podcasts sobre temas históricos para promover o protagonismo discente, a aprendizagem colaborativa e a articulação entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos estudantes. Inicialmente, o professor poderá apresentar aos alunos a proposta de produção dos podcasts, explicando seus objetivos, o formato do produto final e os critérios de avaliação, bem como contextualizando a iniciativa a partir da perspectiva apresentada por Pereira (2018), cuja proposta integra um projeto gratuito e sem fins lucrativos voltado à aproximação do público com a produção historiográfica e à democratização do acesso ao saber histórico.

No desenvolvimento da atividade, os estudantes poderão ser organizados em grupos responsáveis pela escolha, pesquisa e roteirização dos temas históricos, priorizando a problematização das relações entre passado e presente. Essa etapa envolve a consulta a diferentes fontes, como livros didáticos, textos historiográficos,

documentos, vídeos e entrevistas, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisa, seleção e análise crítica das informações, além de exercitarem a escrita de roteiros com linguagem acessível e adequada ao formato de podcast.

11. Usos e Possibilidades dos Podcasts: A Podosfera

Autor: Raone Ferreira de Souza

Tipo de produto: Podcast

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ano: 2016

Descrição: Criação de podcasts colaborativos com alunos, explorando temas históricos e aspectos da cultura digital. Souza (2016) destacou que o projeto parte da concepção de que o historiador contemporâneo deve assumir um papel ativo no espaço público, explorando as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para discutir temas de relevância social sob uma perspectiva histórica (Souza, 2016). Assim, Souza destacou que a produção de podcasts no projeto “Sobre História Podcast” tem, portanto, como principal objetivo problematizar temas atuais à luz da historiografia, promovendo uma compreensão crítica do presente através do olhar histórico (Souza, 2016).

Contribuição pedagógica: o autor detalhou que a produção de podcasts em sua pesquisa estimulou a expressão oral, o trabalho coletivo e o pensamento histórico crítico por meio da linguagem sonora. Os podcasts produzidos na pesquisa de Souza foram concebidos de forma democrática e inclusiva, respeitando as singularidades dos alunos e estimulando a produção colaborativa de conhecimento histórico, podcasts, tornaram-se, assim, ferramentas de emancipação pedagógica (Souza, 2016), permitindo aos estudantes expressarem suas vozes e refletirem criticamente sobre temas sociais contemporâneos.

Como utilizar no ensino de História: professores devem propor a criação de podcasts colaborativos para integrar o ensino de História às dinâmicas da cultura digital, promovendo a aprendizagem ativa e a produção coletiva do conhecimento. Conforme Souza (2016) destacou, o historiador contemporâneo deve atuar no espaço público por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs), problematizando temas de relevância social sob uma perspectiva histórica, o que se articula ao objetivo do projeto “Sobre História Podcast” de promover a compreensão crítica do presente à luz da historiografia. No contexto escolar, os estudantes podem ser organizados em grupos responsáveis pela pesquisa, roteirização e produção dos episódios, articulando passado e presente, com mediação docente, de modo a assegurar a qualidade historiográfica dos conteúdos e a circulação das produções em ambientes digitais, contribuindo para o desenvolvimento do letramento digital, da argumentação e da consciência histórica crítica.

12-Acesse aos produtos

» Todos os produtos estão disponíveis no banco de teses do PROFHISTÓRIA:
<https://site.profhistoria.com.br/>

13-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Rafael Reis de. *História, narrativa e Netflix: a construção simbólica na era digital*. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

COSTA, Raquel Elison. *Ensino de História por meio do canal Quinhoar no YouTube*. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

LOURES, João Victor. *Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história*. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LOPES, Lucas Roberto Soares. *Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”*. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MENDONÇA, Natália Lima de. *Dicionário Audiovisual de Conceitos: Aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História*. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. *Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar*. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

PEREIRA, Daniel Carvalho. *Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história*. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

PEIXOTO, Artur Duarte. *Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa*. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SALOMÓN, Said Lucas de Oliveira. *Buenas América Latina digital: O Ensino de história da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula*. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, Raone Ferreira de. *Usos e possibilidades do podcast no ensino de História*. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

