



**EDVALDO CORREA SOTANA**  
**OSVALDO RODRIGUES JUNIOR**  
Organizadores

# ENSINO DE HISTÓRIA E MÍDIAS ELETRÔNICAS



## **Universidade Federal de Mato Grosso**

Evandro Aparecido Soares da Silva – Reitor

Rosaline Rocha Lunardi – Vice-reitora

Esta obra foi financiada com recursos do PROAP/CAPES



### **Conselho Editorial**

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT

Renilson Rosa Ribeiro – UFMT

Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT

Sérgio Henrique Puga da Silva – UFMT

Adrienne de Oliveira Firmo – USP

Adriana Gonçalves Pio – UNIVALE

Daniela Bitencourt Bueno – FMUSP

Madelene Marinho e Silva – UNESP

Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro – IFMT

# ENSINO DE HISTÓRIA E MÍDIAS ELETRÔNICAS

**EDVALDO CORREA SOTANA**  
**OSVALDO RODRIGUES JUNIOR**

Organizadores



Cuiabá, MT | 2023

© Edvaldo Correa Sotana, Osvaldo Rodrigues Junior, (Orgs.), 2023.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

#### CIP – Catalogação na publicação

C824 Correa Sotana, Edvaldo.  
Ensino de História e mídias eletrônicas /  
Edvaldo Correa Sotana, Osvaldo Rodrigues Junior (orgs.) –  
São Paulo: Paruna Editora, 2023.  
  
194 p. ; il.  
  
ISBN: 978-65-85106-12-2  
  
1. História. 2. Educação. 3. Mídias. I. Título. Prefácio:  
Abdala Jr., Roberto.  
  
CDU 94 371.33

Revisão e Normalização Textual:

**Paruna Editorial**

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

**Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial**



**Paruna Editorial**

Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento

CEP: 01552-020 – São Paulo, SP

Fone: 11 97958-9312

[www.paruna.com.br](http://www.paruna.com.br)

# Prefácio

As relações entre as experiências do tempo, a história - o conhecimento deste passado – a História e suas complexas relações com as mídias, especialmente, as eletrônicas é, sem dúvida, o grande desafio que devemos enfrentar neste século. A obra *Ensino de história e mídias eletrônicas* vem justamente nos auxiliar a encarar de frente tal desafio. Isso decorre do fato dela mostrar que tais relações lançam luz, ou sombra, sobre os grandes riscos globais contemporâneos: as ameaças à democracia e à sobrevivência humana, o ataque às ciências, a distorção dos valores civilizatórios, como a igualdade de direitos, a liberdade de expressão, dentre muitos outros assuntos prementes. Afinal, não é novidade que, se os pesquisadores das Ciências Humanas, os historiadores e, principalmente, os professores de história pudessem aprender a lidar com as mídias eletrônicas, isso representaria um passo importante para ofertar ferramentas teóricas e práticas que pudessem preparar as pessoas para lidar com essas ameaças. Não se pode esquecer de que muitas das “ideias e ideologias” que fundamentam os discursos negacionistas e as chamadas *fake news* só alcançam um grande público por meio, exatamente, das monumentais possibilidades conferidas às novas tecnologias e mídias eletrônicas.

Não poderia deixar de salientar que os textos desta coletânea enlaçam com muita propriedade um viés teórico-prático no tratamento dos temas que abordam ensino, história e mídias eletrônicas. Os artigos oferecem preciosas contribuições que consistem na preocupação dos autores com atividades práticas. Não uma prática desprovida de reflexão teórica sofisticada. Ao contrário! Os textos apresentam, previamente, reflexões muito elaboradas, recorrendo aos mais importantes autores e recentes debates para, somente depois, apresentarem as práticas realizadas, seus desdobramentos e conclusões. Noutras palavras, são professores/historiadores dedicando-se a escrever como foi seu “fazer histórico”, ou de seus orientandos, a fim de apresentarem algumas das mais relevantes experiências do tempo, de forma complexa e sofisticada a quem suas práticas se endereçam. Assim, o conhecimento do passado que está em foco nos trabalhos é, efetivamente, significativo para os estudantes – tanto para aqueles do ensino médio quanto os do ensino superior – como para professores, pesquisadores, justamente pelo fato de os textos não se assentarem em argumentos retóricos, mas sim em evidências socioculturais e históricas que podem ser identificadas e reconhecidas na cultura.

Nesse sentido, chamaria a obra de uma poderosa ferramenta cultural para revelação das mais drásticas e perigosas formas de manipulação de informações capazes de produzir uma falsa consciência histórica. Talvez, em versão mais acadêmica, poderíamos chamá-la de ferramenta cultural para revelação da verdade obscurecida pelas formas rasteiras de interpretações dos

processos históricos ou até como ferramenta cultural de combate às formas distorcidas de recorrer a informações que mobilizam a consciência histórica contra os avanços que a humanidade tem realizados nos últimos séculos. Cada um dos capítulos se enquadra muitíssimo bem em quaisquer dessas denominações e cumpre essas funções reveladoras com maestria invejável.

Assim, a coletânea representa uma incontornável contribuição ao campo que Rüsen chama de ***Didática da História***, concebida como “a ciência da aprendizagem histórica” que busca na teoria da história um fundamento teórico a partir do qual se desenvolvem as concepções empíricas e pragmáticas dos processos de aprendizagem. Sem sombra de dúvidas, é uma obra de referência para a emergente História Pública, conforme este campo tem se consolidado no Brasil.

Isso se dá, a meu ver, porque as formas de apreender as sociedades e como elas constroem interpretações “esquemáticas” sobre o passado é uma premissa colocada em questão pelos autores. Muito ao contrário dos chamados “produtores de conteúdos”, esses profissionais têm as interpretações equivocadas que circulam na cultura como algo que deve ser desconstruído pelo seu público, reconhecendo e demonstrando como o empobrecimento da história/História é nefasto na formação de uma cidadania exuberante que almeje o aprofundamento da democracia. Fica evidente que seus esforços acadêmicos consistem em destacar o papel funesto para o aprendizado dessas visões rasas compartilhadas, incessantemente, na cultura, especialmente para aqueles cujo conhecimento histórico deveria cumprir sua função precípua: orientar sociedades e/ou indivíduos na busca da liberdade e da felicidade.

Nesse intento, cada capítulo desta coletânea contribui de alguma forma para a construção de caminhos que conduz o leitor a uma educação libertadora. O capítulo de abertura, ***Desafios e possibilidades do Ensino de História em tempos da Era Digital***: uma análise narrativa da série: “Brasil: a Última Cruzada”, da empresa Brasil Paralelo, de autoria de Mauro Henrique Miranda de Alcântara, é uma grata contra narrativa, destruidora de uma das falsas histórias que a produtora Brasil Paralelo engendra. Alcântara mostra que a Brasil Paralelo é, na verdade, uma fábrica de panfletagem política, embora tente convencer o público de sua pretensa natureza informativa.

O segundo capítulo, intitulado ***A plataforma do ensino de História***: uma análise dos conteúdos históricos no YouTube Edu, de Osvaldo Rodrigues Junior e Karina Oliveira Brito, nos brinda com uma análise minuciosa dos elementos que compõem as videoaulas da plataforma no que tange aos componentes curriculares de História. A dupla de autores destaca os vídeos mais visualizados, identificando os que são dedicados aos educadores e os que são para os estudantes. Os resultados apontam os desafios para quem recorre a essas obras, e quanto ainda há que se avançar na reflexão acerca de modos de torná-las mais eficazes.

Já o ***Mídia, ensino de História e o golpe civil-militar de 1964***: uma experiência de produção audiovisual, de Evaldo Correa Sotana, parte da reflexão sobre a importância fundamental de um efetivo e crítico “letramento” acerca dos discursos das mídias, assentado em premissas de

autores clássicos para trabalhar com um grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-História), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com o tema "A imprensa e o golpe civil-militar de 1964: a utilização de jornais como fonte e objeto para o ensino de história". O artigo relata as experiências de organização de produção de vídeos com alunos da educação básica com um tema que, para nós, brasileiros, corresponde a um dos traumas legados pelo nosso passado e que retornou como ferida aberta mais recentemente.

Em seguida, temos o artigo **Representação, Ensino e Protagonismo**: experiências audiovisuais e narrativas indígenas, de Aguinaldo Rodrigues Gomes e Sandra Nara da Silva Novais. Ambos os autores trazem uma temática que se tornou central entre educadores, professores de história, pesquisadores das Ciências Sociais, a partir das lutas dos povos indígenas e suas contribuições fundamentais, a fim de se pensar em soluções para frear o aquecimento global e suas devastadoras consequências. Ancorados em uma vasta bibliografia, os autores põem em diálogo, ou melhor, em confronto, visões eurocêntricas e processos de exclusão vividos por grande parte da população indígena em Mato Grosso do Sul. Tal trabalho nos faz repensar o ensino de História e questionar os paradigmas vigentes.

Flávio Vilas-Bôas Trovão, em **Pesquisas, ensino de História e mídias eletrônicas em tempos de metamorfoses audiovisuais**, abre o texto apontando a centralidade dos princípios mercadológicos no projeto neoliberal de educação. Observa que esses princípios se sobrepõem aos valores democráticos, pois a ideia de meritocracia e o estímulo à competição desbancam o ideal de democracia e de cooperação. A seguir Trovão analisa três trabalhos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Estes tinham em comum o objeto midiático como centro das reflexões acerca do ensino da História, bem como o desafio de construção de uma metodologia de abordagem desse tema, no campo amplo da historiografia e do ensino. O autor apresenta e reflete sobre as análises que assentaram-se em uma metodologia construída a partir das proposições de historiadores cujos objetos são cinema e/ou audiovisual.

O sexto artigo, **Ensino de História e cinema**: inclusão de sujeitos outros a partir das obras **Vista minha pele** (2003) e **Um lugar para beijar** (2008), de Miguel Rodrigues de Sousa Neto e Victor Hugo da Silva Gomes Mariusso, refletem, a partir das relações história/cinema, como os que estão, convencionalmente, à margem da história, podem compor narrativas históricas, disputando nelas novos espaços. Os autores partem das propostas da Escola dos Annales que, ao reconhecerem novas fontes, objetos e abordagens históricas para o conhecimento das sociedades, garantem que outros sujeitos também passem a fazer parte da história. Empregando as duas obras audiovisuais, sugerem uma estratégia pedagógica que se orienta a partir da questão: como identidade e diferença são produzidas? A proposta é, pois, levar às salas de aulas dois filmes – um a respeito do racismo e outro sobre orientação sexual – para instaurar situações que façam emergir interrogações acerca desses temas que são tão caros às juventudes na contemporaneidade.

Pensar a viabilidade de práticas educativas contemporâneas em diálogos com princípios da filosofia anarquista é a proposta do capítulo ***Ver para conhecer. Conhecer para repensar: educação libertária e cinema***, de Rodrigo de Almeida Ferreira. O autor busca responder a uma questão transversal que é inerente aos processos históricos das instituições escolares: “É possível existir outras orientações escolares – ou práticas educacionais – para além daquelas regulamentadas e que atendam aos interesses do Estado e grupos sociais dominantes?” Ferreira aponta caminhos para isso através de obras cinematográficas de inspiração anarquista, apresentando uma proposta pedagógica inovadora e libertária.

O capítulo seguinte, ***Televisão, história pública e ensino de História***: historiadoras e historiadores no telejornalismo brasileiro (2012-2019), de Wellington Amarante, coloca em cena um tema que raramente aparece entre os debates de historiadores: o noticiário televisivo. Somente isso já seria suficiente e estimulante para uma leitura, mas o texto ainda aborda a presença tímida de historiadores entre os comentaristas desses noticiários. O artigo é desafiador na medida em que revela a lacuna no que se refere à presença do historiador na esfera pública brasileira e a importância do seu papel para além das tradicionais atividades na educação básica e no ensino superior.

O artigo de Vitória Azevedo da Fonseca e Marcella Albaine Farias da Costa, ***Mídias e história pública no “bate papo sobre ensino de História”***, apresenta os resultados de um questionário que buscava avaliar o impacto dos participantes do “Bate papo sobre ensino de história”, desenvolvido ao longo dos anos 2020 e 2021 pelo Laboratório de Práticas de Ensino em História – LAPEHIS – da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. As conversas transmitidas pelo canal do LAPEHIS-UFVJM no YouTube com historiadores são o objeto de análise deste artigo. Desenvolvido no período da pandemia, o papel formativo do projeto e agregador inspira outros modos de se pensar o ensino de história em novos contextos e outras instituições.

Um novo fenômeno midiático, que cresceu muito durante a pandemia, o ***Podcast***, é também objeto de investigação e reflexão desta coletânea por meio do artigo intitulado ***Podcast Cata-EHventos***: experiências em divulgação científica e ensino de História, de Wilian Junior Bonete e Rosiane Bechler. O texto traz um relato sobre o projeto Cata-Ehventos, vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), gestado em parceria com o Laboratório de Pesquisa e Fazeres Históricos nos Vales (LABORALES/UFVJM), e o Laboratório de Práticas de Ensino de História (LAPEHIS/UFVJM). Um dos resultados do trabalho foi concluir que mídias como o podcast “constituem um caminho viável para estabelecer sínteses reflexivas e como um vetor da difusão do conhecimento, em nosso caso do conhecimento histórico”. O que chama a atenção neste trabalho é a força colaborativa de diferentes instituições brasileiras em diálogo para juntas realizarem pesquisa, ensino, divulgação científica, tudo em prol do fortalecimento da nossa consciência histórica.

*O uso de fontes digitais na aula histórica*: reflexões, desafios e possibilidades, de Lídia Baumgarten, formula reflexões e, a partir de um questionário respondidos por professores, oferece sugestões para que os docentes façam uso de fontes digitais “como instrumento de reflexão e de produção de conhecimento por parte dos (as) estudantes” e não como ferramenta didático-pedagógica, uso mais frequente. Recorrendo às proposições da Educação Histórica, a autora sugere, então, que se trabalhe com os alunos para que eles sejam capazes de trilhar os caminhos metodológicos dos historiadores. Um desafio, sem sombra de dúvidas, mas se orientados por perguntas estratégicas, os estudantes podem “fazer emergir o sentido da experiência do passado no presente”. Sua sugestão destaca um aspecto central nesse esforço: não deixar escapar “a relação orgânica entre vida prática e ciência”.

Por fim, *História e educação patrimonial mediadas por tecnologia*, de Janete Flor de Maio Fonseca, parte de uma frase escrita nos muros de Ouro Preto, cidade localizada em Minas Gerais, considerada patrimônio cultural da humanidade. O enunciado era este: “A cidade é da humanidade, mas não é da comunidade (sic)”. A pesquisadora faz emergir das sombras um problema que acometia cidadãos ouropretanos. O paradoxo instalado entre a frase e a realidade da cidade converte-se no coração de sua pesquisa.

Pela miríade de enfoques dado ao tema “ensino de história e mídias eletrônicas”, pelas inteligentes associações entre teoria/prática e por todo o esforço empreendido por pesquisadores brasileiros de diferentes instituições, este livro é um presente para o leitor. A obra evidencia como as Ciências Sociais e, especialmente, a História precisa ganhar muito mais projeção na sociedade como um todo, mas sobretudo nas intrincadas redes que formam a “mídiosfera” contemporânea.

**Prof. Dr. Roberto Abdala Jr.**

Professor da Faculdade de História  
Universidade Federal de Goiás – UFG

# Sumário

DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
DO ENSINO DE HISTÓRIA EM  
TEMPOS DA ERA DIGITAL: UMA  
ANÁLISE NARRATIVA DA SÉRIE:  
"BRASIL: A ÚLTIMA CRUZADA",  
DA EMPRESA BRASIL PARALELO — 12

Mauro Henrique Miranda de Alcântara

A PLATAFORMIZAÇÃO DO  
ENSINO DE HISTÓRIA: UMA  
ANÁLISE DOS CONTEÚDOS  
HISTÓRICOS NO *YOUTUBE* EDU — 29

Osvaldo Rodrigues Junior

Karina Oliveira Brito

MÍDIA, ENSINO DE HISTÓRIA  
E O GOLPE CIVIL-MILITAR  
DE 1964: UMA EXPERIÊNCIA  
DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL — 49

Edvaldo Correa Sotana

REPRESENTAÇÃO, ENSINO  
E PROTAGONISMO:  
EXPERIÊNCIAS AUDIOVISUAIS  
E NARRATIVAS INDÍGENAS — 63

Aguinaldo Rodrigues Gomes

Sandra Nara da Silva Novais

PESQUISAS, ENSINO DE HISTÓRIA  
E MÍDIAS ELETRÔNICAS EM TEMPOS  
DE METAMORFOSES AUDIOVISUAIS — 83

Flávio Vilas-Bôas Trovão

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA:  
INCLUSÃO DE SUJEITOS OUTROS  
A PARTIR DE *VISTA MINHA PELE* (2003)  
E *UM LUGAR PARA BEIJAR* (2008) — 96

Miguel Rodrigues de Sousa Neto  
Victor Hugo da Silva Gomes Mariusso

VER PARA CONHECER,  
CONHECER PARA REPENSAR:  
EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E CINEMA — 113

Rodrigo de Almeida Ferreira

TELEVISÃO, HISTÓRIA  
PÚBLICA E ENSINO DE HISTÓRIA:  
HISTORIADORAS E HISTORIADORES  
NO TELEJORNALISMO BRASILEIRO (2012 – 2019) — 130

Wellington Amarante

MÍDIAS E HISTÓRIA PÚBLICA NO  
"*BATE PAPO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA*" — 142

Vitória Azevedo da Fonseca  
Marcella Albaine Farias da Costa

PODCAST *CATA-EHVENTOS*:  
EXPERIÊNCIAS EM DIVULGAÇÃO  
CIENTÍFICA E ENSINO DE HISTÓRIA — 155

Wilian Junior Bonete  
Rosiane Bechler

O USO DE FONTES DIGITAIS  
NA AULA HISTÓRICA: REFLEXÕES,  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES — 167

Lídia Baumgarten

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL MEDIADAS  
POR TECNOLOGIA — 180

Janete Flor de Maio Fonseca

Sobre os(as) autores(as) — 192

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DA ERA DIGITAL: UMA ANÁLISE NARRATIVA DA SÉRIE: “BRASIL: A ÚLTIMA CRUZADA”, DA EMPRESA BRASIL PARALELO

**Mauro Henrique Miranda de Alcântara**

## **Introdução**

As novidades tecnológicas que chegaram/chegam em sala de aula, tem imposto à prática docente novas possibilidades, contudo, repletas de desafios. Se por um lado a informação está, por vezes, ao alcance das mãos, por outro, muitas dessas informações são inverídicas, distorcidas e repletas de interesses mercadológicos. A Era Digital tem permitido democratizar o acesso à informação e ao conhecimento e também favorecido a propagação de conteúdos que prometem uma nova leitura sobre velhos temas, mas no entanto, muitas das vezes não passam de leituras enviesadas a partir de interesses políticos ideológicos.

A História como ciência e disciplina escolar tem sido uma das principais vítimas desse processo. Sim, vítima, pois a velocidade da chegada das novidades digitais não está sendo acompanhada pela ciência histórica o que, por sua vez, inunda a rede de conteúdos de baixa qualidade e veracidade histórica e, também, transforma a História em um entretenimento, para atender a um mercado ideológico.

Para além do interesse mercadológico e/ou político ideológico dos conteúdos disseminados nas mídias sociais digitais, precisamos compreender que estas novidades tecnológicas impuseram novas formas de ensinar. Segundo reportagens publicadas pela BBC, o tempo de concentração dos/as estudantes em leituras caiu de 3 a 5 minutos em 2013, para menos de um minuto em 2019 (ALCÂNTARA, 2021). Ou seja, a dificuldade não está apenas no conteúdo, mas também na capacidade cognitiva dos/as estudantes. Se não tem havido uma perda dessa capacidade, tem acontecido uma mudança da forma de aprender e entre elas está uma redução da importância da leitura como mecanismo de obter conhecimento, pois “não consolidam o conhecimento na memória, o que significa que não podem interpretar, analisar, resumir, criticar e chegar a uma conclusão sobre a informação recebida” (BBC News Brasil, 2021).

Essa "falta de atenção" pode ser lida, na perspectiva de Marc Prensky, como um conflito de gerações. O estudioso cunhou os termos *Nativos Digitais* e *Imigrantes Digitais* para diferenciar aqueles/as que nascerem na Era Digital e os/as que foram levados para dentro dessa realidade. Mais ainda, ele entende que a "assim como a segunda língua desenvolve-se em uma área do cérebro diferente de onde ocorre a aprendizagem da primeira, nativos e imigrantes digitais processariam a relação corpo/tecnologia de maneira diversa" (RODRIGUES, 2018, p. 150). Ou seja, nesta perspectiva, não se trata de problemas de concentração mas sim, de formas de aprendizagem diferenciadas. Segundo Aldair Rodrigues essa tese é hoje muito criticada por apresentar um determinismo geográfico e biológico que não explicaria, por exemplo, a realidade brasileira (RODRIGUES, 2018). De todo modo, é importante entendermos que há uma diferença gritante entre os que nasceram neste momento histórico, no qual aparelhos digitais são como extensão do corpo humano e da vida social, aos da geração anterior, que o vislumbra como uma ferramenta de trabalho e, por vezes, objeto de entretenimento e lazer.

Precisamos refletir sobre essa realidade contemporânea, pois para a construção de métodos que permitirão saídas para a crise que vivenciamos, a reflexão é um ponto de partida importante e necessário. Pensando nisso, não podemos deixar de ler e pensar sobre as contribuições do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, onde descreve que vivemos o tempo do "morto-vivo", um "eterno presente", que significa na prática uma era da "pós-política" e "pós-metafísica". O conceito mais famoso descrito por ele, a psicopolítica, retrata que a política tem sido refém de uma pré-determinada psicologia neoliberal, na qual somos levados a ações sem reflexões e crítica, apenas para preencher um determinado espaço-tempo, ou melhor, garantirmos certos números, que é o que de fato nos governa. Somos da Era Digital, o que para ele determina uma Era da contagem numerada: "A cultura digital se baseia no dedo contador", o "homem digital passa os dedos no sentido de que ele enumera e calcula constantemente. O digital absolutiza o número e o enumerar" (HAN, 2018, p. 66).

Essas características são impactantes para o conhecimento histórico, pois como diz o próprio Han, a história é narrativa e a Era Digital é numeral:

[A História] (...) não enumera. Enumerar é uma categoria pós-histórica. Nem *tweets* nem informações se reúnem em uma narrativa. Também o mural [*feed*] não narra nenhuma história de vida, nenhuma biografia. Ele é aditivo, e não narrativo. Também amigos no *Facebook* são, antes de tudo, contados. A amizade, porém, é uma narrativa. A era digital totaliza o aditivo, o enumerar e o enumerável. Mesmo tendências são contadas na forma de curtidas. O narrativo perde enormemente em significado. Hoje tudo é tornado enumerável a fim de poder ser convertido na linguagem do desempenho e eficiência. Assim, hoje, tudo aquilo que não é enumerável cessa de ser (HAN, 2018: p. 66-67).

E, para além de impactar na produção e circulação do conhecimento histórico, essa realidade atravessa a aprendizagem histórica, pois esta é facilitada, principalmente, por meio da narrativa, e como diz o filósofo francês Paul Ricoeur: "o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal" (RICOEUR, 2010, p. 9). Portanto, a capacidade de compreendermos as experiências do/no tempo é atravessada pela narrativa. É assim que explicamos e construímos o conhecimento histórico e, dessa maneira, aprendemos a História. Ou seja, a História é qualitativa, a Era Digital nos impõe uma realidade quantitativa.

Por fim, outro ponto que precisamos discutir, ao pensar sobre ensinar História na era digital, trata-se do que o Aldair Rodrigues chama de *Revisionismo Populista*, para a produção de uma História a la Carte. Nós vamos defender aqui, influenciando-nos pelo momento histórico que estamos vivendo, que se trata na verdade de um negacionismo histórico.

Aldair Rodrigues defende que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) "erodiram as fronteiras que definiam os espaços formais e informais de aprendizagem e de acesso a conteúdo tocantes a temas clássicos dos currículos escolares" (2018, p. 161). Esse ponto é, em nossa perspectiva, inquestionável. Para além dos conteúdos, a própria forma de ensino-aprendizagem, foi completamente afetada e destruiu a capacidade de separar os ambientes informais e formais de aprendizagem, vide o período pandêmico que vivenciamos e que *Whatsapp, e-mail, Plataformas e Sites* aleatórios, passaram a ser parte do trabalho docente formal, mas também ambiente de aprendizagem informal e, até mesmo, de (des)aprendizagem.

Outrora, uma pesquisa histórica, mesmo que de nível escolar, carregava toda uma ida a um determinado acervo para consultar, ler, entender, interpretar, construir um texto, mesmo que em formato de "cópia". Hoje, um simples "*Dar um Google*" permite encontrar diversos *sites*, que "entregam" conteúdos sobre a temática pesquisada. Entretanto, se antes a preocupação ficava no plano da consulta ser em obras com conteúdos mais superficiais, hoje, o que move os conteúdos para aparecerem em primeiro lugar na busca são algoritmos que nos entregam, primeiramente, conteúdos pagos e, posteriormente, os de nossa preferência ideológica. Dessa forma, vivemos circulando dentro de uma bolha e para fugir dela é um desafio. Ou como diz Rodrigues (2018, p. 160): "o acesso à informação, que deveria ser um direito relacionado ao exercício da cidadania, vai paulatinamente se estruturando em função de um consumidor, empoderando um cidadão consumidor".

E é neste ambiente que facilitou a propagação de conteúdos históricos, que se dizem revisionistas mas que, na verdade, passam ao largo de uma premissa revisionista acadêmica:

Se na historiografia as revisões sobre consensos interpretativos bem estabelecidos emergem de agendas de pesquisa que se apoiam em evidências empíricas, cuidados teóricos metodológicos lastreados em ampla bibliografia e em conexão com o

contexto histórico onde o historiador está inserido, o revisionismo populista das redes sociais é seletivo, interessado, ideologicamente simplificador, produzido e consumido de acordo com a propensão ideológica do seu produtor e do seu leitor, constituindo uma espécie de história a la carte. (RODRIGUES, 2018, p. 162).

A produção de conteúdos históricos nas mídias sociais digitais, em sua grande parte, pouco está interessada na pesquisa, na epistemologia, no conhecimento e na aprendizagem histórica. Seu pressuposto é político, ideológico e mercadológico. Ou seja, atender a determinada agenda política ideológica, que facilitará a sua comercialização ou financiamento. Não há preocupações com teoria, metodologia e apresentação de uma narrativa que busque trazer novos olhares para velhos problemas ou temas. O objetivo é apenas entreter e distorcer. Para isso, polemizar é um caminho e assim se vende uma leitura revisionista, mas que no fundo, não passa de negar a história como conhecimento necessário para o exercício da cidadania. A história é relegada a entreter ou para usos políticos ideológicos. E neste caso, a empresa *Brasil Paralelo*, objeto deste texto é, provavelmente, um dos exemplos mais nítidos que podemos destacar neste momento em nosso país.

## **Brasil Paralelo e o Negacionismo Histórico**

A *Brasil Paralelo* é uma empresa que está presente em diversas plataformas na internet, mas se destaca por seus vídeos no canal *YouTube*. Fundada em 2016, a empresa, cuja razão social é LHT HIGGS Produções Audiovisuais Limitada, conta com diversos documentários que, em suas palavras, são criados de forma independente e não partidária e são "paralelos" à mídia convencional: "o único objetivo da *Brasil Paralelo* é informar o público produzindo conteúdos totalmente despidos de qualquer ideologia política" (BRASIL PARALELO, 2021). A logo da empresa, que é um buraco negro, vem do filme "Interstellar" (2014), de Christopher Nolan, para reforçar a ideia da conexão com uma realidade paralela, divergindo das mídias convencionais brasileiras (FLOR; ALCÂNTARA; ROMAGNA, 2022).

Desde o seu surgimento, os documentários produzidos e veiculados pelo grupo trazem uma abordagem que vai de encontro ao campo da ciência histórica e fortalecem uma imagem de negacionistas, ideológicos e ciberativistas, com várias polêmicas sobre seu conteúdo. De acordo com Carvalho e Roviada, no artigo "*Os Movimentos Milenaristas Modernos – Uma Análise Sobre o Discurso da Propaganda Ideológica*", vemos que os autores definem a série "*A última cruzada*" como uma "propaganda política disfarçada de documentário" que tem como função "[...] deslegitimar a Historiografia Oficial que supostamente foi construída por historiadores esquerdistas" (2018, p. 11), fortalecendo a conexão ideológica do grupo com Olavo de Carvalho, além da ideia de existência de uma teoria intitulada como Marxismo Cultural. Ainda no mesmo artigo, o grupo é descrito como construtores de uma narrativa de lutas de força entre o bem e o mal: "é originário da

mentalidade apocalíptica, da cruzada utópica, criando inimigos a serem combatidos. Esta mentalidade é o gérmen do ódio, do repúdio ao diferente e da intolerância" (CARVALHO; ROVIDA, 2018, p. 11). Essa perspectiva é verificada na estética audiovisual, principalmente a partir de determinadas características: a logo, trilha sonora utilizada e o formato em geral do documentário.

No artigo "*História, comunicação e ideologia – a propaganda do ticket conservador-liberal*", os autores vão além e descrevem a premissa de qual parte a empresa usa para a construção de seus conteúdos: *A Última Cruzada* trata-se de propaganda que vende o *ticket* conservador-liberal. Seus conteúdos e propostas sobre o passado não podem ser considerados História e nem mesmo revisionismo por não possuírem embasamento científico" (CARVALHO; ROVIDA, 2019, p. 133).

No artigo "*Escravidão e racismo: Análise sobre uma das abordagens dos grupos conservadores-liberais*", os autores ressaltam que os conteúdos produzidos pela empresa colaboram para a desinformação e propagação de *fake news*:

A intenção da *Brasil Paralelo* não está em informar historicamente seu espectador, está em desinformar. A desinformação nesse caso cria e reforça a imagem da crueldade da escravidão no continente africano para legitimar e naturalizar a escravidão brasileira (CARVALHO; ROVIDA, 2018, p. 56).

Tomando como base outra produção do grupo *Brasil Paralelo*, temos o filme "*1964 – o Brasil entre armas e livros*", criação que fora bastante criticada pelo meio científico. Artigos foram publicados, desmascarando a (pseudo) revisão histórica sobre o período ditatorial. No artigo "*Revisionismo ou Negacionismo? A Ditadura Civil-militar no Filme '1964 – o Brasil entre armas e livros (2019)'*", resalta os clichês e estereótipos presentes na narrativa e na ausência de validação científica do conteúdo:

[...] Foi analisada a construção de estereótipo comunista no filme. Neste, o recorte analítico se deu nas abordagens negacionistas que contaminam diferentes momentos do filme na busca pela construção de uma outra narrativa histórica, mesmo sem lastro científico. Outros pontos de análise crítica são possíveis a partir de 1964, mas todos eles são, fundamentalmente, estruturados no negacionismo, não no revisionismo inerente à pesquisa. (BUZALAF, 2019, p. 11).

Esse comentário somente reforça a ideia de que a mentalidade maniqueísta está enraizada no meio do discurso da *Brasil Paralelo*, uma vez que claramente o "inimigo" é representado através de estereótipos que relativizam e justificam as atrocidades cometidas durante a história. Também temos este outro ponto de vista apresentado no artigo "*A verdade da direita: a produção audiovisual de memória sobre a ditadura de 1964*":

Uma verdade, porém, associada à empatia com outros seres humanos, à não violência e ao respeito à diversidade. Tudo aquilo contra o que tais governantes dizem e baseiam as políticas públicas que propõem. Tudo aquilo que o documentário "1964", se não profere textualmente, corrobora com o discurso, com uma narrativa opaca que busca se legitimar através de especialistas e imagens de arquivo. [...] e moral conservadora: essas são as bases sobre as quais "1964, o Brasil entre armas e livros" constrói a memória da direita sobre a ditadura. É assim que articulam a memória de um passado traumático ao presente em que a visão de mundo retrógrada conquista adeptos para a "disputa de narrativas" – termo tão caro à esquerda e à academia, sequestrado em nome da verdade única da "nova" direita brasileira. (MOURÃO, 2019, p. 428).

Aqui, novamente podemos ver que ambos os artigos convergem para o mesmo ponto: o filme "1964" distorce os fatos para apresentá-los de forma mais suavizada como forma de legitimação dos acontecimentos, relativizando a tortura e o assassinato. No âmbito geral, podemos observar que a *Brasil Paralelo*, ao menos no nicho de pesquisa científica, assim como no meio acadêmico, não tem propriedade alguma em seus discursos, uma vez que, de um lado, a sua análise carece de pesquisa, imparcialidade e metodologia científica e, em outro, transborda negacionismo, parcialidade e narrativa épica, transformando seus documentários em poderosas ferramentas ficcionais sobre uma história não comprovada. A empresa usa o passado para preencher aos seus projetos políticos ideológicos. A História não é vista e tratada como forma de conhecimento, mas sim como subjetividade, como possibilidade de justificar pelo passado, acontecimentos e projetos do presente.

Trata-se, portanto, de um conteúdo de viés ideológico que procura legitimar, a partir do passado, o seu discurso. Para Michel Löwy, o termo que mais se adequa para explicar a ideologia, é "visão social de mundo", pois são "aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social de classes sociais determinadas" (LÖWY, 1991, p. 13-14). Portanto, parece-nos que a *Brasil Paralelo*, mais do que revisar a história, busca apresentar sua "visão social de mundo" através do discurso histórico.

O historiador francês Georges Duby, em seu texto "*História Social e Ideologias das Sociedades*", esclarece em alguns pontos como a História pode ser usada como discurso de um determinado projeto político ideológico em determinado tempo histórico:

[as ideologias] aparecem como sistemas completos e são naturalmente globalizantes, pretendendo oferecer da sociedade, de seu passado, de seu presente, de seu futuro, uma representação de conjunto integrada à totalidade de uma visão de mundo (...). As ideologias, que têm como primeira função consolidar, são, naturalmente, deformantes. A imagem que fornecem da organização social é construída a partir da

arrumação coerente de inflexões, escapatórias, distorções, a partir de uma tomada de perspectiva, de um jogo de luzes que tende a ocultar certas articulações projetando toda a luz sobre outras, a fim de melhor servir a interesses particulares. (DUBY, 1995, p. 132).

Haveria muito mais o que dizer nesta relação entre o discurso da *Brasil Paralelo* e suas predisposições ideológicas. Mas não é necessário. Esse fragmento que trouxemos do Duby, somado a perspectiva da ideologia como uma "visão social de mundo" de Löwy, nos permite verificar como um discurso, quando realizado sem parâmetros, teoria, verificação e validação documental e bibliográfica, está para corroborar para determinado projeto ideológico. A empresa busca estabilizar no presente uma perspectiva mítica/mitológica do passado político nacional. Para fazer isso, eles buscam uma "arrumação coerente" a partir de "inflexões, escapatórias, distorções", de narrativas históricas balizadas e validades pela academia, portanto, científicas. Fazem isso acusando o outro de impostor, ou melhor, ideológico. E como não conseguem garantir e validar o seu discurso, pois lhes faltam bases, "fazem um jogo de luzes, que tende a ocultar certas articulações projetando toda a luz sobre outras, a fim de melhor servir a interesses particulares", como diz Duby.

Percebemos que, como descrito na introdução, a *Brasil Paralelo* é um bom exemplo de um revisionismo populista que visa a produção de uma História a la carte. Entretanto, não apenas para "vender" um produto e, sim, para também consolidar uma perspectiva, uma "visão social de mundo" através do seu material. A empresa *usa* o passado, para propósitos políticos ideológicos e comerciais.

Se trata, também, de um conteúdo negacionista, pois como diz Marcos Napolitano, eles utilizam do "recurso à mentira pura e simples sobre um evento ou fato histórico comprovado por fontes e por consenso de historiadores (independentemente das interpretações que se possa fazer sobre suas causas ou desdobramentos)" (NAPOLITANO, 2021, p. 86). Ou seja, ao mentir, eles negam o pressuposto basilar da construção de um conhecimento histórico (e até mesmo científico), a empiria e a construção de uma realidade.

Somando-se esse cenário de um negacionismo histórico às outras indagações e reflexões que trouxemos: os desafios e dificuldades de ensinar história na era digital diante de uma sociedade do *digitus* em detrimento do narrativo, qual é a saída? Ou melhor, há saída?

Nossa proposta assemelha-se a do professor Aldair Rodrigues. Sempre que nos depararmos com conteúdos como estes, produzidos e disseminados pela *Brasil Paralelo*, podemos e devemos problematizá-los buscando analisá-los em sala de aula, junto com os/as alunos/as, procurando "os lugares por onde se difundem e quais os interesses que podem estar por trás da sua disseminação" (RODRIGUES, 2018, p. 167).

No próximo e último tópico buscamos, a partir de fragmentos de capítulos da série "*Brasil: a última cruzada*", produzido e publicado nas plataformas digitais da empresa *Brasil Paralelo*,

problematizá-los a partir de um determinado referencial teórico-metodológico. Neste caso, partimos da premissa ideológica de Duby e passamos a analisar metodologicamente, a partir de narrativas repletas de mitologias políticas, seguindo os conceitos de Raoul Girardet, e buscando compreender a relação temporal destas narrativas com as tipologias conceituadas por Jörn Rüsen.

## **Desparalelizando o conteúdo da *Brasil Paralelo***

O material produzido e compartilhado pela empresa *Brasil Paralelo*, por ser de acesso livre em uma das principais plataformas digitais, o *YouTube*, consegue atingir um público heterogêneo e interessado em consumir história(s). Porém, não se trata de conteúdos que ficam limitados a um ambiente voltado para o entretenimento. Como temos dito ao longo desse texto, cada vez mais esse tipo de informação tem entrado no debate público e, até mesmo, no ambiente escolar, dificultando a separação entre conteúdos educativos e de entretenimento.

Vivemos, portanto, um momento de disputas de narrativas. Por mais que a narrativa que está exposta em determinados canais digitais não consiga trazer confiabilidade, pois lhe faltam método, técnica e compromisso com a construção de um conhecimento pautado na ciência, mesmo assim, esses conteúdos fazem parte da vida contemporânea.

Diante disso, não podemos simplesmente ignorar e escantear essas narrativas. Precisamos compreender, analisar, problematizar e ensinar os/as estudantes, como verificar se há ou não, ciência, ou ao menos pesquisa, por trás de um determinado conteúdo publicado nas redes.

Pensamos que, partindo da premissa da ideologia das sociedades do Duby, ao analisarmos as narrativas através de suas construções, podemos apresentar marcadores que desmontam a perspectiva revisionista como vendida pela empresa *Brasil Paralelo*, e colabora para elucidar a base política-ideológica deste conteúdo.

Jörn Rüsen descreve que a narrativa é um lugar de importância para o discurso histórico pois nela que podemos identificar a experiência e a pesquisa sobre o passado. Ou seja, é por meio da narrativa que se materializa o conhecimento histórico. Para melhor compreender os tipos narrativos, Rüsen construiu um quadro que muito nos auxiliará na análise que buscamos neste texto:

|                              | <b>Memória das/dos</b>   | <b>Continuidade Como</b>  | <b>Identidade pela</b>  | <b>Sentido do tempo</b>                                 |
|------------------------------|--|---|---|---|
| <b>Narrativa Tradicional</b> | Origens, constituindo as formas atuais de vida.                | Permanência das formas de vida originalmente constituídas.  | Afirmação de padrões culturais pré-dados de autocompreensão.            | O tempo ganha o sentido de eternidade.                  |
| <b>Narrativa Exemplar</b>    | Casos, demonstrando as aplicações de regras gerais de conduta. | Validade das regras que cobrem temporalmente diferenças de vida.                                    | Generalização das experiências de tempo às regras de conduta.           | O tempo ganha o sentido de extensão espacial.           |
| <b>Narrativa Crítica</b>     | Desvios, problematizando as formas atuais de vida.             | Alteração das ideias dadas de continuidade.   | Negação de padrões dados de identidade.                                 | O tempo ganha o sentido de ser um objeto de julgamento. |
| <b>Narrativa Genética</b>    | Transformações das formas estranhas de vida às próprias.       | Desenvolvimento em que as formas de vida mudam de modo a estabelecer sua permanência dinamicamente. | Mediação entre permanência e mudança para um processo de autodefinição. | O tempo ganha o sentido de temporalização.              |

**Quadro 1 – Tipos Narrativos por Jörn Rüsen**

Os interesses revisionistas do material produzido pela empresa, como está claro na descrição do canal e na literatura supracitados, demonstra que eles compreendem a história como narrativas tradicionais que “nos lembram das origens que constituem os sistemas atuais de vida”, e o fazem partindo de uma história, mestre da vida, ou seja, narrando a partir de estórias exemplares, contudo, fazem a partir de uma crítica a vida contemporânea negando os padrões de identidade construídos pela sociedade (RÜSEN, 2016, p. 49). Esta forma de narrar tem uma pitada de anedota histórica ou, como define Malerba (2014, p. 40), “narrativa cuja característica definidora essencial é menos sua brevidade do que sua falta de complexidade”.

Portanto, o revisionismo histórico proposto por esta produção, seria o de retomar e resgatar no passado a exemplaridade dos grandes homens, a partir de uma crítica à ciência histórica contemporânea. Não haveria, portanto, a preocupação em apresentar novos métodos/técnicas, fontes e respostas para questionamentos do presente. O “novo” ficaria restrito a forma de produção e disseminação do conteúdo nas redes e mídias sociais. Ou seja, sua dimensão pública-digital.

Este tipo de narrativa histórica (tipos tradicionais e exemplares), costumeiramente constroem ou resgatam histórias e estórias de mártires (ANDRADE, 2008), heróis (BAKTHIN, 1999) e mitos e mitologias políticas (GIRARDET, 1987). E este último, é um ponto que ressaltamos neste trabalho. O mito político, para Girardet, pode estar diretamente relacionado com a construção de ideologias sociais, como proposta por Duby: “O mito político é fabulação, deformação ou interpretação objetivamente recusável do real” (GIRARDET, 1987, p. 13). Vemos, então, que há uma ligação entre as duas ideias: a deformação da realidade. Por mais que o mito esteja vinculado ao sagrado ou ao antigo, Girardet descreve que não há grande diferença com os mitos contemporâneos, “a mesma e essencial fluidez os caracteriza, ao mesmo tempo que a imprecisão de seus respectivos contornos. Imbricam-se, interpretam-se, perdem-se por vezes um no outro” (1987, p. 15).

E é na narrativa que podemos compreender como as mitologias criadas ou recuperadas, podem elucidar o projeto político-ideológico das produções da empresa e, assim, podemos “desparalelizar” e colocar o seu conteúdo no seu devido lugar: panfleto político.

Para ser mais prático e didático, traremos fragmentos de capítulos da série “*Brasil: a última cruzada*”, produzido e compartilhado pela empresa *Brasil Paralelo*, em seu canal no YouTube.

O primeiro trecho que trazemos é referente ao início do capítulo 1, *A Cruz e a Espada*, da série. Logo nas primeiras palavras, verificamos o objetivo da empresa com essa produção:

Assim como a *biografia de um homem* começa na história de seus ancestrais, nossa pátria não pode ser entendida à parte de quem a concebeu e gestou. *Nossa identidade terá que ser buscada em eventos enterrados por muitos anos e milhares de quilômetros no Velho Mundo e nas profundezas do oceano. Deste mergulho rumo às origens remotas muitas das linhas que separam os mitos da realidade é a história das lendas que vão sendo borradas pelo nevoeiro dos séculos e as crenças dos antigos. Os acontecimentos que formam o curso do tempo deixam para trás verdades esquecidas, mas que de alguma forma podem ser resgatadas pois estão marcadas no solo, nos escritos e nas memórias dos homens que já viveram. Essa é a história que vamos contar, de um povo que ultrapassou os limites impostos pelos oceanos e disputou palmo a palmo contra o vento. Os rumos de seu próprio destino, e que assim, fez dele caminho para um novo mundo. (BRASIL PARALELO, 2017).*

Esse fragmento inicial facilita o objetivo da nossa pesquisa. Nestas primeiras palavras, identificamos que a empresa faz um paralelo entre a biografia e a história de uma nação. Isso demonstra que a proposta é de uma narrativa linear buscando no passado, não fatos/evidências sobre o passado, mas sim, explicações para o presente. Busca-se a construção de uma identidade da nação, neste caso, no Velho Mundo, ou no mundo europeu. Identificamos o entrecruzamento entre as narrativas exemplares e tradicionais, pois, por um lado busca-se nas origens a as formas atuais de vida, por outro, fala-se de biografias, homens que exemplificam a história e, com isso, dão forma a identidade, como é claro no trecho: *Nossa identidade terá que ser buscada em eventos enterrados por muitos anos e milhares de quilômetros no Velho Mundo e nas profundezas do oceano (BRASIL PARALELO, 2017).*

Em relação a mitologia política, o parágrafo seguinte é clarividente: *Deste mergulho rumo às origens remotas muitas das linhas que separam os mitos da realidade é a história das lendas que vão sendo borradas pelo nevoeiro dos séculos e as crenças dos antigos (BRASIL PARALELO, 2017).* São nas lendas que a empresa busca reconstruir a história. Contudo, tentam separar lendas de mitos, sendo estes que atrapalham a compreensão do passado, e aquelas que favorecem a sua leitura.

Não fica nítido nesse parágrafo, entretanto, uma leitura crítica do *status quo* do conhecimento histórico contemporâneo. Contudo, em duas falas que sucedem esse trecho introdutório, escancaram a perspectiva de uma narrativa crítica:

**Olavo de Carvalho:** Então você não pode comemorar os *heróis nacionais* apenas porque os heróis nacionais fazem parte da ideologia dominante. Então você faz apologia ao território, pelos bichos, pelos indígenas etc... etc... e os heróis desaparecem. A apologia do território separado da apologia daqueles que o conquistam não faz o menor sentido. (BRASIL PARALELO, 2017).

**Percival Puggina:** Todos eles. Todos eles! Enfrentam uma *crise de identidade*. Eles não sabem quem são; não sabem de onde vieram; *não conhecem toda sua história*. Sonegar essa história ao povo, *sonegar essa história a uma nação é um ato perverso*. (BRASIL PARALELO, 2017). [grifos nossos].

Eis que aqui encontramos a premissa de uma narrativa crítica, que buscam negar os padrões dados de identidade. E qual é a saída? Narrar sobre os homens (*heróis nacionais*) e ensinar sobre a história da nação (*sonegar essa história a uma nação é um ato perverso*). Mesmo que indiretamente, percebemos que partem de uma ideia na qual vivemos uma *crise de identidade*, fomentada por algo/alguém. O interessante é que Olavo de Carvalho, rapidamente demonstra o caráter racista da sua proposta: ao falar que não se pode comemorar os heróis nacionais e sim exaltar a natureza, insere os indígenas nesta característica, demonstrando o caráter animalesco que ele credita aos povos originários.

As palavras do Percival Puggina não vão longe. Culpa-se (alguém?) por não ensinar *toda sua história*. Percebemos uma leitura de uma história total, o que ratifica sua característica linear. Mais: demonstra-se nestas poucas linhas, que a empresa não apenas busca construir um panfleto ideológico usando a História como "Salvação", mas também, como "vítima" de algozes. No caso, podemos identificar que há nesta narrativa dois mitos políticos que a consolidam, garantindo sua inteligibilidade e coerência: o mito do Salvador e do Complô.

A lógica do complô, para Girardet, se dá na manipulação da história, trazendo, dessa forma, uma "imprevisibilidade dos acidentes da história". Os homens do complô são aqueles que corrompem, que destroem os costumes, desagregam as tradições sociais e valores morais. Simplesmente o complô encarna todas as forças maléficas, "contra o que é aceito e vivido como verdadeiro, justo ou santo". O complô materializa uma concepção antitética da ordem universal (GIRARDET, 1987, p. 32-49). Essa narrativa está sendo construída com a dualidade, a polaridade de perspectivas de mundo, ou uma concepção antitética, uma luta constante entre o bem e o mal.

Para consolidar essa perspectiva, há a presença do "Salvador", neste caso, salvadores. Estes, segundo Girardet, possuem características legendárias: "o do Homem providencial, do Chefe, do Guia, do Salvador. Personagens símbolos, através de um e de outro exprime-se uma visão

coerente e completa do destino coletivo" (GIRARDET, 1987, p. 70). Os *heróis nacionais*, do Olavo de Carvalho, cabem nesta roupagem.

No capítulo seguinte, *A Vila Rica*, a ideologia social da qual parte a empresa, casa-se com as narrativas tradicionais em um fragmento narrado por Leandro Narloch:

A gente precisa lembrar que os americanos, os *nativos americanos*, eles ficaram pelo menos 10 mil anos separados pelo oceano, né? Quer dizer, enquanto a Europa, a África e a Ásia, eles conseguiram misturar culturas, pois você tinha uma comunicação, então alguma região inventava a roda e essa tecnologia pelo comércio, ela ia se expandindo e as pessoas iam trocando ideias. *A América ela ficou isolada, e acontece muito com sociedades humanas quando ela fica isolada, ela emburrece, ela fica pobre culturalmente. Então, quando a gente teve essa reconexão dos americanos com os europeus, isso foi um dos episódios mais extraordinários da história do mundo. É engraçado que, antes dos portugueses desembarcarem nas praias da Bahia, os índios, eles subiram nas caravelas, isso é uma boa metáfora para mostrar que eles também tiveram uma descoberta, né? E eles ficaram espantados ao ver bichos que eles nunca tinham visto, né?* Por exemplo, uma galinha, correram das galinhas, provaram o bolo e cuspiram, acharam ruim, um mês, dois meses depois, eles já vendiam ovos para os portugueses. O cachorro foi uma tecnologia imensa para ajudar os índios, porque ele vigiava a aldeia, né? Ele informa, ele late se algum invasor tá chegando, ele te ajuda a desentocar animais (BRASIL PARALELO, 2017b) [grifos nossos].

Notamos nesse trecho do autor de obras como *"Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil"*, clichês como descoberta, índios (em sentido genérico), usos de termos europeus para designar os indígenas (nativos americanos) etc. Contudo e para não fugir de nossa análise, percebemos mais uma vez que é na narrativa tradicional que se dá forma o conteúdo. Busca-se um "mito de origem". Neste fragmento, inclusive, exagera-se na dose: o descobrimento não foi apenas europeu-português, mas foi também dos indígenas, que ficaram encantados com a novidade. Ou seja, a chegada de homens brancos na América foi benéfica para os dois, eis o que a mensagem visa construir. Os "índios", animais como citado por Olavo de Carvalho, foram tirados da ignorância por ilustrados portugueses. Eis o cruzamento entre a narrativa tradicional e a exemplar. E esse tipo de enredo esclarece, mais uma vez, a ideologia social de onde partem para construir suas produções: a origem europeia, como principal fator para a construção da identidade brasileira e a necessidade de resgatar (com orgulho) essa origem.

Nas palavras introdutórias do capítulo 4, *Independência ou Morte*, verificamos a construção de um mito "Salvador" e, é claro, na premissa antitética da proposta da empresa, aquele que seria o vilão. Trata-se de D. Pedro, príncipe e posteriormente Imperador do Brasil e Rei de Portugal. Vejamos:

A verdadeira felicidade está na própria casa. Entre as alegrias da família, o pequeno Pedro não vislumbrava dessa felicidade. Apesar de ser o filho do futuro rei de Portugal, naquele tempo tudo parecia distante. Odiado pela mãe. Estimado pelo pai, mas vivendo sem o convívio de ambos, Pedro acabou por voltar-se para o seu irmão mais novo, Miguel. Seus pais moravam separados, em lugares diferentes. O contato com a família era raro. Pedro e seu irmão moravam num palácio com a avó, que sofria de doenças mentais. Os quartos e salas enormes, móveis antigos, janelas fechadas, a solidão e os gritos da avó ecoavam pelos corredores do extenso casarão. O pouco contato com as pessoas, fez com que Pedro e Miguel desenvolvessem uma relação de amor e ódio um pelo outro. Compartilhavam as aparências, as feições e o temperamento impulsivo, restando apenas Miguel para se relacionar em meio à solidão e os surtos da avó. Entre brigas e brincadeiras com o irmão, crescia o menino. Nos jardins do palácio, Pedro organizava pequenas tropas compostas por seus amigos. Enfrentavam as tropas inimigas do irmão, sendo Pedro, quase sempre vencedor. Da brincadeira, mal sabiam eles que essas batalhas de faz de conta, seria um prelúdio de uma disputa real. (BRASIL PARALELO, 2017c).

Essas palavras parece-nos levar para panegíricos, da época do personagem narrado. Elas são o prelúdio da construção de um herói, ou melhor, de um "Salvador". Tomando o conceito de Girardet, verificamos neste fragmento que a narrativa prepara a entrada de um Homem Providencial. Outra característica, já perceptível no fragmento anterior, é a perspectiva teleológica: antecipa-se no passado narrado, características do que viria a ser. É esta uma característica da Narrativa Tradicional: o tempo ganha sentido de eternidade. E, claro, é também uma narrativa exemplar, afinal, trata-se de um caso que demonstra as aplicações de regras gerais de conduta.

O ambiente de Pedro era o mais triste e fúnebre e desde a infância demonstrava a sua liderança e forma de um guerreiro. Constrói-se, neste momento, um opositor: o irmão. O que, na verdade, é uma romantização da história no sentido de construir uma intriga que garante inteligibilidade de um futuro conflito e disputa pelo trono português. Não se explica as conjecturas e estruturas, apenas narra-se sobre os personagens. Suas características constroem um sentido, mesmo que nada ancorado nos fatos/eventos passados.

Percebemos com esses fragmentos que, a proposta das produções da *Brasil Paralelo*, não é revisar a história e, sim, resgatar um tipo de história que garanta a divulgação do projeto político ideológico da empresa.

## Considerações finais

Esse é um texto inacabado. Ou melhor, esse texto é uma reflexão, de pesquisas que estão sendo desenvolvidas. Portanto, buscamos aqui, ponderar, refletir, pensar, indagar, questionar, propor, expor...

É importante explicarmos a trajetória que seguimos até aqui. Desde 2019, assim que finalizamos o doutoramento, iniciamos pesquisas com estudantes bolsistas de iniciação científica de nível médio e superior, buscando compreender as dificuldades e possibilidades de ensinar história em tempos de mídias sociais digitais.

Trata-se, portanto, de pesquisas que contam com pesquisadores/as heterogêneos. Todavia, sempre caminhando juntos nas leituras, nas análises, nas apresentações etc. E, para além de compreender/analisar o objeto da pesquisa, esse trabalho em equipe nos permite e, principalmente, me permite, compreender melhor como esse conteúdo das mídias sociais digitais interagem conosco. Afinal, vivenciamos esse momento e, mesmo que de forma diferenciada, estamos expostos a esses materiais publicados nas redes, pois somos nós os usuários.

Diante disso, e visando trazer algumas considerações, se não finais, mas reflexivas sobre o que temos desenvolvido até aqui e, partindo tanto do que foi pesquisado, como das práticas desenvolvidas nas pesquisas, levantamos alguns pontos:

- Uma das nossas primeiras preocupações sobre as mudanças impostas pela era do digital, não se apagou ou reduziu durante o percurso de pesquisas que temos desenvolvido. Ao contrário, elas se intensificaram. É nítido que, o *Google* é o principal meio de pesquisa por parte dos/as estudantes. E, como citado, essa plataforma não garante uma pesquisa objetiva, mas sim, privilegia os conteúdos pagos ou que garantem o algoritmo acessado pelo usuário. Dessa forma, colabora mais para deformar do que para informar. Essa é uma premissa que, enquanto a sociedade não se mobiliza para alterar, precisamos enfrentar como educadores/as e educandos/as. E uma das questões que percebemos é que precisamos desenvolver pesquisas e práticas pedagógicas que favoreçam aprender a pesquisar nas redes. Possivelmente, mais do que saber sobre a História do Brasil, saber como fazer uma pesquisa qualitativa nas redes, é hoje, mais importante.
- Contudo, não basta apenas explicarmos e indicarmos *sites*, aplicativos e/ou outras plataformas de pesquisa, precisamos esmiuçar, problematizar, questionar esses conteúdos que, para nós, historiadores/as acadêmicos/as, de partida já encontramos as inconsistências e incoerências. Eis o propósito de parte dessas pesquisas e desse texto: trazer para sala de aula uma empresa que tem conseguido sucesso nas redes sociais, mas que não entrega conteúdo histórico que tem preocupação e responsabilidade com prática cidadã e, com isso, não educa, apenas deturpa/deforma. Ao colocarmos os objetivos da empresa e as narrativas de seus conteúdos, questionando-os e problematizando-os, iremos colaborar na

capacidade de aprendizagem dos/as estudantes, quando estes depararem com quaisquer outros conteúdos nas redes.

- Por vezes, pensamos que trazer conceitos teóricos ou metodológicos para sala de aula é uma forma prepotente de apresentar o conhecimento histórico e que mais dificulta do que colabora para o ensino de História. Essas pesquisas colaboram na desmistificação dessa premissa, pois foram desenvolvidas por alunos/as de nível médio e superior e eles/as conseguiram ler, interpretar, analisar e escrever textos problematizando os conteúdos da *Brasil Paralelo*. O desafio agora é como fazer isso em uma escala maior e dentro do currículo escolar.
- O desenvolvimento dessas pesquisas colaboraram para ratificar um ponto que defendo em relação ao ensino de História: é necessária leitura para compreender a narrativa histórica. Por mais que as novas mídias têm colaborado para atividades mais dinâmicas, como a leitura hipertextual, mas iniciar e finalizar um texto, compreendendo seus objetivos, seu método e seu tema, é de grande importância para que o conhecimento científico seja validado e ratificado como lugar de construção do conhecimento em detrimento de informações e desinformações que circulam nas redes. E sim, os/as estudantes de nível médio são capazes de ler Rüsen, Girardet e Duby. Não temos o interesse de transformar o ensino de História no Ensino Médio em um minicurso acadêmico de História, mas pensamos que, explicar como se constrói o conhecimento histórico, é uma forma de colaborar na aprendizagem dos/as estudantes, quanto a diferenciação de um conteúdo comprometido com um método científico e outros que não passam de materiais de entretenimento ou panfletos políticos.
- Por fim, melhorando, ampliando e testando essa dinâmica, acreditamos que podemos atacar outro problema imposto pela era digital: a do *homo digitus*. Para além de conseguirmos desmascarar o conteúdo da *Brasil Paralelo*, acreditamos que apresentar o método de uma pesquisa histórica na desconstrução desses conteúdos colaborará na capacidade dos/as estudantes de entenderem a importância do conhecimento e termos a compreensão que não somos apenas números, materializados em curtidas, mas sim pessoas que sentem, pensam e que temos uma vida além das redes sociais. E é nesse ponto, que a História pode ser uma grande aliada.

Finalizamos esse texto reiterando que nele colocamos ideias, projeções e utopias. Mas nos calcando, amparando-nos no conhecimento produzido de forma científica. Pensamos que assim podemos encontrar soluções ou ao menos saídas para problemas que rondam a História, tanto em sua esfera pública, quanto em sua dimensão escolar.

## Referências

### Fontes:

BRASIL PARALELO. **Capítulo 1:** A Cruz e a Espada. 20 set. 2017. Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=TkOIAKE7xqY>. Acesso em 20 jun. 2021.

BRASIL PARALELO. **Capítulo 2:** A Vila Rica. 18 out. 2017. Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=svViHH8IBVg>. Acesso em 20 jun. 2021.

BRASIL PARALELO. **Capítulo 4:** Independência ou morte. 21 dez. 2017. Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=YpjDmTdsJac>. Acesso em 20 jun. 2021.

BRASIL PARALELO. **A Brasil Paralelo é uma farsa?** A descrição na Wikipédia diz que sim. Disponível em: <https://conteudo.brasilparalelo.com.br/historia/brasil-paralelo/>. Acesso em 05 fev. 2021.

### Bibliografia:

ALCÂNTARA, M. H. M. Ensinar História no tempo das mídias digitais. In: MORAES, A. A.; ARAÚJO, M. E. B.; SOUZA, M. J. R.; SOUZA, W. K. A. **Educação na Amazônia:** práxis emancipatórias para formação do ser. Curitiba: CRV. 2021.

ANDRADE, Solange Ramos de. A Religiosidade Católica e a Santidade do Mártir. **Projeto História.** São Paulo, n. 37, 2008. p. 237-260.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BBC News Brasil. Como educar uma geração digital com tanta dificuldade para se concentrar? Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-47701908>. Acesso em 18 jan 2021

BUZALAF, M. N. Revisionismo ou Negacionismo? A Ditadura Civil-militar no Filme "1964 - o Brasil entre armas e livros (2019)". **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.** Belém, PA set. 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-2116-1.pdf>. Acesso em 05 fev. 2021.

CARVALHO, R. P. **História, comunicação e ideologia** – a propaganda do ticket conservador-liberal. Universidade de Sorocaba, Pró Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação programa de pós-graduação em comunicação e cultura. Sorocaba, SP. jun. 2019. Disponível em: <http://comunicacaoecultura.uniso.br/producao-discente/2019/roldao-pires-carvalho.asp>. Acesso em 10 fev. 2021.

CARVALHO, R. P.; ROVIDA, M. Os Movimentos Milenaristas Modernos – Uma análise Sobre o discurso da Propaganda Ideológica. **XXIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste.** Belo Horizonte, MG. jun. 2018.

DUBY, G. História e ideologia das sociedades. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História:** novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

FLOR, B. M.; ALCÂNTARA, M. H. M.; ROMAGNA, A. F. G. L. Estética Sonora, Ideologia e Política: uma análise da produção audiovisual da Brasil Paralelo. In: BISPO, R. C.; ALCÂNTARA, M. H. M. **Ensino e Pesquisa no Instituto Federal de Rondônia:** experiências multidisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 107-122.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HAN, B.-C. **No exame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LOWY, M. **Ideologia e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 7. ed. São Paulo, 1991.

MALERBA, J. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia**. n. 15, ago.2014, p. 27-50.

MOURÃO, M. **A verdade da direita**: a produção audiovisual de memória sobre a ditadura de 1964. ESPM. Rio, Brasil. 2019. Disponível em: <https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/65>. Acesso em 20 fev. 2021.

NAPOLITANO, M. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **Novos combates pela história**: desafios-ensino. São Paulo: Contexto, 2021, pp. 84-111.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, v. 1.

RODRIGUES, Aldair. O ensino de História na era digital: potencialidades e desafios. In: LINS, Isadora; DURÃO, Susana. **Pensar com Método**. Rio de Janeiro, 2018.

RÜSEN, J. Narração histórica: fundações, tipos, razão. In: MALERBA, J. **História & narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

# A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS NO YOUTUBE EDU

Oswaldo Rodrigues Junior  
Karina Oliveira Brito

## Introdução

No dia 8 de fevereiro de 2021, o portal Valor Econômico publicou uma notícia com o título "*Elite dos "edutubers" junta 20 milhões de seguidores*". Utilizando dados da pesquisa "*Why Vídeo*", realizada pela *Talkshoppe* para a *Google* em agosto de 2020, a matéria afirma que nove em cada dez usuários do *YouTube* utilizam a plataforma para aprender ou estudar. O número representa 90 milhões de usuários. A pesquisa ainda indicou que 87% desses usuários tem como objetivo o desenvolvimento profissional.

Criada em 2005 a plataforma *YouTube* se transformou em espaço de divulgação e consumo de conteúdos educativos. Fruto desse fenômeno dos chamados "edutubers", professores que utilizam a plataforma digital para divulgar conteúdos escolares, o *YouTube Edu* foi criada em 2013 por meio de uma parceria entre a *Google* e a *Fundação Lemann*.

Este texto tem como objetivo analisar a forma dos conteúdos históricos divulgados no *YouTube Edu*. Com esse intuito estruturamos o trabalho em três momentos. No primeiro pretendemos debater a internet e a sua transformação em *web*. No segundo discutimos o conceito de plataforma com foco na trajetória da plataforma *YouTube Edu*. Em um terceiro momento apresentamos os resultados da pesquisa empírica.

Partimos da hipótese de que as transformações tecnológicas resultaram em processos de plataforma do capitalismo (SRNICEK, 2016) e da própria *web* (HELMOND, 2019; POELL; NIEBORG; VAN DIJCK, 2021). Ainda, que este processo de plataforma vem atingindo a educação formal e não formal de diferentes formas. Seja pela criação, divulgação e consumo de conteúdos escolares em plataformas digitais, ou mesmo pela profusão de portais, conglomerados e grupos privados oferecendo conteúdos escolares como mercadoria.

Metodologicamente assumimos alguns pressupostos dos métodos digitais (OMENA, 2019). Como referencial teórico fundamental adotamos o conceito de forma escolar (VINCENT;

LAHIRE; THIN, 2011). Resultado de uma análise sócio-histórica, essa forma escolar é marcada por características como: espacialização, codificação, objetivação e pedagogização. Ainda destacamos que a forma escolar instituída pela escola transborda para fora da escola e acaba atravessando outras instituições e grupos sociais.

## **A Internet como estrada da informação e a transmutação da Web**

Para compreendermos a diferença entre Internet e *Web* assim como sua transformação e posterior plataformização, devemos primeiramente observar que estas não se originaram de uma única pesquisa, mas sim de diferentes projetos tecnológicos complementares de pesquisadores em todo o mundo (CASTELLS, 2003).

Foi no contexto da Guerra Fria que, em 1958, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos criou a *Advanced Research Projects Agency (ARPA)* investindo no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas universitárias. Através de um dos programas desenvolvidos pela ARPA – o *Information Processing Techniques Office (IPTO)* – foi criada a *Arpanet*, uma rede de computadores que permitia que os grupos de pesquisa da agência compartilhassem online suas atividades.

Em 1971 existiam quinze nós da rede distribuídos principalmente em centros de pesquisa de diferentes universidades. Em 1973, os cientistas da computação Robert Kahn (ARPA) e Vint Cerf (Universidade de Stanford), delinearão a estrutura básica da Internet em um artigo. No mesmo ano Paul Baran, engenheiro especializado em comunicações de emergência em redes de rádio, desenvolveu um sistema híbrido utilizando-se da telefonia, de satélites e do rádio para controle de transmissão em redes (TCP) permitindo que “máquinas com características distintas e mesmo com linguagens diferentes pudessem se comunicar” (MAYNARD, 2011, p. 27). Contudo, para que as redes se interligassem umas com as outras eram necessários protocolos de comunicação padronizados e isso se concretizou apenas em 1978 com o estabelecimento do protocolo intra-rede (IP).

Outras pesquisas originaram o *Modem* (1977), e o *Computer Bulletin Board System (BBS)* programa de transmissão de mensagens. Em 1979 foi desenvolvido um programa para comunicação entre computadores do sistema operacional *Unix*. A expressão Internet (*INTERconnection between computer NETWORKS*) se configurou dessa maneira como “uma estrada da informação” (MAYNARD, 2011, p. 17) que permitiu a interligação de redes de computadores em diferentes localizações.

Em 1989, o jovem cientista da computação Tim Berners-Lee desenvolveu um hipertexto baseado na Internet para que usuários pudessem acessar uma grande diversidade de arquivos (textos, imagens, sons, animações etc.) de diferentes computadores e em diferentes partes do mundo.

O projeto de *Berners-Lee* foi formalizado em 1990 e a partir de então ele desenvolveu três tecnologias que se tornaram a base da *Web*, HTML, HTTP e o URL, como também o primeiro navegador denominado *WorldWideWeb*. Contudo, cabe ressaltar que a Internet e a *Web* e a Internet, apesar de interligadas, são dois elementos distintos. A Internet é "a infra-estrutura de redes, servidores e canais de comunicação" que sustenta e de onde se origina a conexão (SOUZA; ALVARENGA, 2004, p. 132). Já *Web* (termo em inglês que significa teia ou rede) se caracteriza como um sistema de informações interligadas acessadas com o uso da Internet. Dessa forma a *Web* "é um subconjunto da Internet que contém informações" (LATORRE, 2018, p. 1).

Latorre destaca que a *Web* é "um organismo vivo" devido a sua contínua transmutação e aperfeiçoamento, descrevendo as diferentes fases de transformação (LATORRE, 2018, p. 1).

A fase denominada de *Web 1.0* refere-se a etapa de implantação e popularização da rede nos anos 1990. Nesse momento a *Web* era "unidirecional" na medida em que só existia a possibilidade de acessá-la, não possibilitando a "interação" com o usuário (LATORRE, 2018, p. 2-3).

A partir de 2004 a *Web* se transformou. O desenvolvimento de fóruns, *blogs*, comentários e de redes sociais, possibilitou a produção e o compartilhamento ágil de informações entre os usuários que passaram a interagir com o sistema. Essas mudanças resultaram numa segunda geração da Internet batizada por Tim O' Reilly de *Web 2.0* (LATORRE, 2018, p. 3-4). Foi a partir dessa etapa que surgiram *sites* colaborativos e de conteúdos produzidos pelos usuários como o *Wikipedia* e o *YouTube*.

Para além da produção colaborativa a nova *Web* estabeleceu uma arquitetura tecnológica com novas funcionalidades que favoreceram a interligação entre *sites* e conteúdos através de *APIs*, permitindo também que desenvolvedores conseguissem criar novos aplicativos utilizando os dados e informações disponíveis na *Web* (MURUGESAN, 2007, p. 34). Essas novas funcionalidades serviram como base para o conceito de *Web* usado por O' Reilly como uma plataforma.

Para Murugesan (2007) o funcionamento mais "dinâmico" e colaborativo da *Web 2.0* estabeleceu um novo "paradigma" no uso da tecnologia por se tratar não apenas de um conjunto de novas tecnologias, como também de estratégias de negócios e tendências sociais (MURUGESAN, 2007, p. 34).

Uma terceira onda de avanços ocorreu em 2010 resultando na *Web 3.0*. Através da inserção de "inteligência e contexto nos códigos XML" - utilizados na criação de páginas da *Web* - ocorreu a ampliação de sua funcionalidade e da acessibilidade aos diferentes documentos ali armazenados (SOUZA; ALVARENGA, 2004, p. 132). Essa nova configuração tornou o uso da rede mais intuitivo por parte dos usuários que acessavam seus conteúdos na medida em que passou a direcioná-los a partir de seus interesses (LATORRE, 2018, p. 4-5). A denominação "*Web Semântica*" (nome genérico do projeto) ou "*Web Inteligente*", utilizada nessa terceira etapa de avanços, deriva das "aumentadas possibilidades de associações dos documentos a seus significados por meio dos metadados descritivos" (SOUZA; ALVARENGA, 2004, p. 134).

Em 2016 a *Web* se tornou simbiótica (*Web 4.0*): a inteligência artificial desenvolvida passou a utilizar os algoritmos para extrair do *Big Data*, dados estratégicos que utilizam a “predileção” dos usuários como forma de modulação da relação homem máquina (LATORRE, 2018, p. 2-3). Através do *Big Data* e de sua regulação algorítmica, conforme os usuários utilizam a internet, milhares de dados sobre seus comportamentos e predileções são coletados, analisados e manipulados para serem utilizados com diferentes objetivos (MOROZOV, 2018, p. 84).

É fundamental destacar que todas essas transformações ocorridas na *Web* não foram resultado apenas dos interesses dos usuários, mas também das transformações econômicas e políticas. Sobre esses processos, Srnicek (2018) defende que, com a queda de rentabilidade das manufaturas, o capitalismo se apropriou dos dados como elemento propulsor dos processos de produção e consumo. Dessa forma, durante o século XXI, atrelado as transformações tecnológicas o capitalismo se transmutou em capitalismo de plataforma, representado pela economia digital hegemônica principalmente após a crise de 2008.

## **Plataformização do ensino: a plataforma YouTube Edu**

Para compreendermos o contexto e as finalidades da criação do *YouTube Edu* buscaremos definir o que são plataformas digitais e o processo de plataformização como um fenômeno multidimensional.

Começamos pelo conceito de ‘plataforma’. A semântica da palavra no meio computacional é variada e utilizada em diferentes perspectivas acadêmicas, políticas e empresariais. Para Helmond (2019), embora o uso do termo tenha antecedido as atuais empresas gigantes da tecnologia sendo comumente utilizado nas áreas de administração e negócios, foi a partir dos anos 2000 que passou a ser utilizado de forma predominante por empresas de mídias digitais e sociais ao remeterem-se a elas quando se dirigem aos usuários (HELMOND, 2019, p. 50). A normatização do termo no meio tecnológico e entre seus consumidores está diretamente ligada ao nascimento da *Web 2.0* e a ideia de que a Internet como um todo se tornou uma plataforma.

Numa perspectiva conceitual crítica, que considera não apenas as tecnologias computacionais, mas também a economia política crítica, estudos de negócios e estudos culturais, Poell, Nieborg e Dijck (2020) conceituam plataformas:

[...] como infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 4).

Dessa forma, uma plataforma possui uma intrincada infraestrutura de dados que estabelece confluências computacionais e econômicas entre desenvolvedores de *softwares*, produtores de conteúdo, empresas, anunciantes e usuários.

Para alguns autores como Gillespie (2010) e Joss (2013) o uso do termo 'plataforma' foi (e ainda é) cuidadosamente utilizado como estratégia discursiva pelas empresas não apenas para camuflar quaisquer tensões sobre os usos e os abusos da política de informações, mas também minimizar sua responsabilidade sobre os conteúdos que são produzidos na rede (GILLESPIE, 2010, p. 347; JOSS, 2013, p. 1). O uso deste conceito impactou consideravelmente a difusão de um discurso favorável às "estratégias de negócios" concebidas pelas empresas globais de tecnologia (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 3).

Foi a partir do termo plataforma que surgiu o conceito de 'plataformização' com o sentido de uma infraestrutura econômica que passou a predominar na *Web* através de um ecossistema de plataformas globais. Dessa forma, plataformização é

[...] definida como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida. Ela também envolve a reorganização de práticas e imaginários culturais em torno dessas plataformas (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 2).

O desenvolvimento e a expansão das redes sociais tiveram importância crucial no processo de plataformização. Estas passaram a oferecer uma 'interface de plataforma' na medida em que permitem que elas se estendam pela *web* e "formatem dados que lhe são externos" através da integração de conteúdos e serviços personalizados e com valor comercial entre diferentes *websites* (HELMOND, 2019, p. 61).

Situado atualmente numa posição chave dentro dos debates atuais sobre cultura participativa e suas dimensões tecnopolíticas, encontram-se as diversas plataformas controladas pelas *Big Techs*: grandes empresas de tecnologia que monopolizam o mercado tecnológico:

[...] A grande concentração de serviços e dinheiro em cinco empresas – *Alphabet-Google, Amazon, Apple, Facebook e Microsoft* – e os escândalos protagonizados por essas e outras plataformas são fatores decisivos para uma crescente virada crítica nos estudos em internet e cibercultura. O foco agora se volta para as complexas e refinadas articulações entre modelos de negócio, infraestruturas, bases de dados, algoritmos, regras de governança e uma diversidade de usos que constituem o *Twitter*, o *YouTube*, a *Uber* e tantos outros serviços (D'ANDRÉA, 2020, livro digital).

Dentro da variada gama de serviços e plataformas que a *Google* incorpora está o *YouTube*, a primeira grande aquisição da empresa. Sua história teve início em 2005, quando três funcionários da *PayPal*, Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim desenvolveram uma plataforma de conteúdo

de vídeo (WAZLAWICK, 2016, p. 811). Inicialmente criado para armazenar e compartilhar vídeos pessoais, o *YouTube* ascendeu rapidamente se tornando o segundo site mais acessado no mundo e o primeiro no Brasil (CASAGRANDE, 2022).

Inicialmente o *site* trazia uma interface intuitiva. Nela os usuários podiam fazer *upload*, publicar e visualizar vídeos em *streaming*. A plataforma não limitava o número de vídeos que um usuário podia enviar e os vídeos podiam ser inseridos em outros *sites* através de *URLs* e do código *HTML* (HARLLEY; JENKINS, 2009, p. 17-18). A partir de 2006, já pertencendo a *Google*, o *YouTube* cresceu freneticamente, se mantendo entre as dez plataformas mais acessadas do mundo.

Em 2007 o *YouTube* viabilizou a participação em parte dos lucros da empresa aos usuários mais assistidos. Os lucros se originavam da divulgação de anúncios na plataforma. A partir de então a empresa ampliou cada vez mais suas funções para além de uma plataforma de veiculação de mídia e rede social: lançou seu serviço de *streaming*, passou a possibilitar transmissões ao vivo, lançou seus próprios canais de vídeos e música (WAZLAWICK, 2016, p. 815-816).

Na esteira da ascensão da plataforma, professores passaram a produzir conteúdos e vídeos atraindo milhões de visualizações. Um dos muitos exemplos no Brasil é o do professor Paulo Jubilut que, após ser demitido de uma escola em Curitiba, em 2011, começou a publicar vídeos no *YouTube* ensinando biologia. Com o sucesso, a plataforma o contratou propondo a capitalização de seu conteúdo (PIRES, 2013).

Objetivando capitanear essa nova demanda dos usuários, em 2013 a *Google* criou em parceria com a Fundação Lemann, o *YouTube Edu*. A plataforma de acesso gratuito, disponibiliza vídeos de educação que passam por uma seleção prévia por parte de uma equipe de avaliadores. Os vídeos abrangem as diferentes disciplinas escolares.

No evento de lançamento "uma das falas mais repetidas" foi a de que a "plataforma não substitui o ensino tradicional". De acordo com a representante da Fundação Lemann a plataforma visa ajudar professores e alunos. "Acredito que a educação ainda vai passar por uma transformação enorme e o mundo digital vai ser crucial, com o desenvolvimento de novas tecnologias para que o professor aprenda e também ensine melhor", destacou Jorge Paulo Lemann (PIRES, 2013).

A eclosão da Pandemia da Covid-19, no início de 2020, acelerou o processo de plataformação da educação. Com escolas e universidades sem aulas presenciais por cerca de um ano, instituições de ensino em todo país recorreram ao *YouTube*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams* e diversos outros aplicativos e plataformas que pudessem ser utilizados nos processos educacionais remotos.

As *Big Techs* já sabiam que o setor de ensino é um nicho de grandes possibilidades no mercado e têm investido expressivamente em tecnologias para mimetizar o ambiente educacional. Mesmo após o término da pandemia, muitas instituições de ensino continuam usando plataformas e aplicativos educacionais. Todo esse processo faz parte do processo de plataformação da

educação: a lógica das plataformas digitais é de extração de dados que possam ser mercantilizadas. Não podemos deixar de refletir sobre esse processo estar atrelado a capitalização da educação por parte de setores privados.

Para Clarissa Orberg, gerente de parcerias estratégicas para conteúdos infantis, educacionais e de saúde no *YouTube Brasil*:

O *YouTube* é uma plataforma de conteúdo versátil, alinhada às principais necessidades de nossos usuários. Acreditamos que a democratização do acesso à educação é uma contribuição importante para ajudar a reduzir desigualdades, possibilitando a pessoas de diferentes contextos sociais o acesso a materiais educacionais de qualidade de forma gratuita (PORVIR, 2022).

O discurso, embora seja sedutor, encobre a lógica oferecida pelas *Big Tech*: aplicativos que realizam a mineração de dados que sejam convenientes em termos comerciais. A partir das interações dos usuários, essas 'grandes' empresas do setor de tecnologias obtêm sistematicamente dados e informações que, através dos algoritmos, podem ser utilizados para moldar interações personalizadas utilizadas na monetização. Dessa forma se dá a infiltração da infraestrutura das plataformas e de seu ecossistema também nas áreas educacionais.

Uma pesquisa internacional realizada pela *Human Rights Watch* em quarenta e nove países, incluindo o Brasil, analisou cento e sessenta e cinco plataformas tecnológicas de educação e identificou que estas, não apenas coletaram dados dos estudantes, como compartilharam estes dados com a *Google* e outras empresas de publicidade digital. "Em todos os casos, essa vigilância de dados ocorreu em salas de aula virtuais e ambientes educacionais onde estudantes não tinham como se opor" (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 5). Algumas das plataformas foram contratadas pelos próprios governos e poucos "verificaram se as *EdTechs* que rapidamente endossaram durante a pandemia da Covid-19 eram seguras para o uso de crianças e adolescentes" (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

Sem que os estudantes soubessem, as plataformas rastreavam a localização, os hábitos, a lista de contatos, os *sites* visitados, as postagens, as curtidas, os tópicos pesquisados, em seguida "algoritmos sofisticados" filtravam "esse tesouro de dados, o suficiente para reunir um retrato íntimo" do usuário "para descobrir como ele pode ser facilmente influenciado" (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 4). Através dos dados coletados as plataformas direcionam a anúncios e conteúdos que podem influenciar os comportamentos e crenças dos usuários.

Em última análise, para além do mercado de dados, Roberto Moraes (2021) destaca a possibilidade de as *Big Techs* e outras corporações oferecerem "um ensino massificado do maternal à pós-graduação". As empresas de plataformas já perceberam que o "setor de ensino é um filão extraordinário". (MORAES, 2021). Unidas a esses interesses, grandes grupos empresariais têm

crescido e se encontram na liderança de um dos mercados mais promissores e rentáveis do país. A plataformação somada a flexibilização de legislações que facilitam a implantação de cursos de educação à distância tendem a favorecer ainda mais a indústria do ensino privado.

## A forma dos conteúdos históricos no YouTube Edu

Partindo das reflexões sobre os processos de plataformação da *web* e dos seus impactos na educação, tomamos a plataforma *YouTube Edu* enquanto objeto de estudo inicial.

Como metodologia de pesquisa assumimos alguns pressupostos dos métodos digitais (OMENA, 2019). Na perspectiva defendida por Omena (2019), esses métodos digitais se sustentam no uso do digital a partir da sua própria natureza e do uso de *softwares* e aplicativos de organização e análise de dados. Partimos das próprias ferramentas da plataforma *YouTube Edu* procurando compreender as lógicas digitais dispostas nela.

Em um primeiro momento nos dedicamos a analisar a plataforma. Identificamos no momento de escrita do trabalho quatrocentos e sessenta e oito mil inscritos e mais de quinze milhões de visualizações no *YouTube Edu*. Ao acessarmos a plataforma, na aba "Sobre" temos a seguinte descrição:

Olá, seja bem-vindo (a) à Plataforma *YouTube Edu*! Se você estiver fazendo uma pesquisa para um projeto, precisando de ajuda em sua tarefa escolar ou apenas querendo aprender algo novo, aqui é o seu lugar! Se você é professor, no *YouTube Edu* você poderá escolher conteúdos para utilizar com seus alunos! Neste canal, professores, gestores e alunos podem encontrar conteúdos educacionais gratuitos e de qualidade, em Português. Os conteúdos disponíveis são voltados para os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, englobando as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Química, Física e Biologia), História, Geografia, Língua Espanhola e Língua Inglesa (YouTube EDU, 2013).

Na descrição podemos observar o objetivo educacional da plataforma, que se dedica a disponibilizar conteúdos educacionais de forma gratuita. Ainda é possível perceber o intuito de contribuir para o aprendizado das diferentes disciplinas escolares. Por fim, destacamos entre os conteúdos de Ensino Fundamental e Ensino Médio a presença da História.

A plataforma conta, no momento de escrita deste capítulo, com sessenta e nove canais dedicados as disciplinas escolares. Tendo como objetivo identificar os canais que produzem conteúdos de História analisamos a descrição disponível na aba "Sobre". Em alguns casos foi necessário acessar o canal e verificar os vídeos disponibilizados para identificar as temáticas trabalhadas. Dessa forma, chegamos ao número de dezessete canais que produzem conteúdos de História:

**Tabela 1: Canais do YouTube Edu que produzem conteúdos de História**

| CANAL                | DATA DE INSCRIÇÃO  | INSCRITOS    |
|----------------------|--------------------|--------------|
| Descomplica          | 6 de mar. de 2009  | 4,8 milhões  |
| Nerdologia           | 15 de ago. de 2010 | 3,28 milhões |
| Aula De              | 19 de ago. de 2013 | 1,58 milhões |
| ProEnem              | 8 de abr. de 2014  | 1,36 milhões |
| Stoodi               | 17 de mai. de 2013 | 1,34 milhões |
| Univesp TV           | 26 de abr. de 2010 | 1,2 milhões  |
| Aula Livre           | 9 de set. de 2011  | 1,14 milhões |
| TV Hexag             | 16 de dez. de 2010 | 496 mil      |
| Poliedro Educação    | 26 de nov. de 2008 | 259 mil      |
| Nova Escola          | 18 de jun. de 2008 | 252 mil      |
| TV Oficina           | 28 de out. de 2008 | 219 mil      |
| Novo Telecurso       | 4 de set. de 2012  | 215 mil      |
| História Online      | 11 de jul. de 2006 | 240 mil      |
| HistoriAção          | 24 de set. de 2007 | 156 mil      |
| Desenrolou           | 5 de jun. de 2014  | 47 mil       |
| Prof. Charles Camilo | 24 de mai. de 2013 | 18,9 mil     |
| Já entendi           | 6 de mar. de 2012  | 13,7 mil     |

Fonte: pesquisa dos autores (2022)

Dentre os dezessete canais que produzem conteúdos de História, sete possuem mais de um milhão de inscritos. Sete tem mais do que cem mil inscritos e outros três tem mais de dez mil inscritos. Destacam-se os canais *Descomplica* e *Nerdologia* como aqueles que possuem o maior número de inscritos.

Após a análise inicial dos canais que produzem conteúdos de História buscamos identificar os vídeos mais visualizados, de acordo com os dados da plataforma, em cada um dos dezessete canais. Para isso, utilizamos a aba "Vídeos" e ordenamos pelos "Mais populares". Ao analisarmos os vídeos mais visualizados publicados pelos canais chegamos aos seguintes resultados:

**Tabela 2:** Vídeos de História mais visualizados nos canais do *YouTube Edu*

| VÍDEO  | CANAL  | VISUALIZAÇÕES |
|--|--|---------------|
| <i>O que é globalização</i>  | Descomplica  | 3,2 milhões   |
| <i>História – Aula 01 – Período colonial brasileiro</i>                      | Aula Livre   | 2,6 milhões   |
| <i>Oriente Médio</i>   | Nerdologia   | 1,8 milhões   |
| <i>História – Feudalismo: definições e origens</i>                           | Stoodi   | 922 mil       |
| <i>História – Revolução Industrial</i>                                       | TV Hexag   | 864 mil       |
| <i>Pré-História Resumo</i>   | Historiação  | 716 mil       |
| <i>Diferenças entre esquerda e direita</i>                                   | Pro Enem   | 700 mil       |
| <i>História da Arte I – Pgm 01 – Pré-História – Parte 1</i>                  | Univesp TV   | 402 mil       |
| <i>Curso HG – A Revolução Russa de 1917 (Aula 42)</i>                        | Historia Online                                      | 308 mil       |
| <i>A grande aventura da História</i>   | Novo Telecurso                                       | 232 mil       |
| <i>Pré-História – Diferenças entre o paleolítico e o neolítico</i>           | TV Oficina   | 208 mil       |
| <i>Povos indígenas do Brasil</i>   | Prof. Charles Camilo:<br>Humanas ao alcance de todos | 78 mil        |
| <i>Guerra Fria</i>   | Poliedro   | 204 mil       |
| <i>História – História do Brasil Colônia: expansão da América Portuguesa</i> | Aula de  | 198 mil       |
| <i>História – Mesopotâmia</i>  | Já entendi   | 167 mil       |
| <i>Por que estudar História da Educação?</i>                                 | Nova Escola  | 154 mil       |
| <i>Guerra e libertação: a história de Dandara dos Palmares</i>               | Desenrolou   | 26 mil        |

Fonte: pesquisa dos autores (2022)

A tabela 2 foi organizada em ordem decrescente de visualizações. O intuito foi identificar os vídeos de História mais visualizados dentre os dezessete canais inventariados. Observamos que a ordem de visualizações dos vídeos não necessariamente espelha o número de inscritos nos canais. Isso se deve ao fato da pretensa liberdade do usuário de visualizar os vídeos de acordo com os seus interesses.

No entanto, é importante ressaltar que a plataforma possui, assim como o *YouTube*, a ferramenta de vídeos sugeridos que aparecem a direita da tela quando o usuário abre um vídeo de qualquer conteúdo. Defendemos a hipótese de que essa ferramenta contribui para o acesso aos vídeos da plataforma. No entanto, o intuito do presente capítulo não é detalhar esses processos algorítmicos de predição de conteúdos, mas sim analisar a forma de apresentação dos conteúdos históricos na plataforma.

Na sequência fizemos a análise da forma dos vídeos indicados na tabela 2. O objetivo foi compreender as diferentes formas de apresentação dos conteúdos históricos na plataforma *YouTube Edu*. Inicialmente conseguimos diferenciar dois dos dezessete canais que produzem

conteúdos históricos na plataforma: *Univesp TV* e *Nova Escola*. Os dois canais são voltados para os professores com o intuito de ofertar cursos de formação inicial e continuada.

A *Univesp TV* é o canal da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), instituição pública criada em 2012 com o objetivo de oferecer cursos na modalidade Educação à Distância (EAD) para educadores. Por sua vez, o canal *Nova Escola* está associado a publicação homônima criada em 1986 pela Fundação Victor Civita. Em 2015 a revista se tornou associação administrada pela mantenedora, a Fundação Lemann. De perfil semelhante, o canal tem como público-alvo os professores e os debates sobre a educação e o ensino de forma mais ampla. Desse modo, restaram os quinze vídeos dos canais que tem os estudantes da Educação Básica enquanto público-alvo. São eles:

**Tabela 3: Vídeos de História mais visualizados nos canais do YouTube Edu que tem os estudantes da Educação Básica como público-alvo**

| VÍDEO  | CANAL   | VISUALIZAÇÕES |
|--|---|---------------|
| <i>O que é globalização</i>  | Descomplica                                       | 3,2 milhões   |
| <i>História – Aula 01 – Período colonial brasileiro</i>                      | Aula Livre  | 2,6 milhões   |
| <i>Oriente Médio</i>   | Nerdologia  | 1,8 milhões   |
| <i>História – Feudalismo: definições e origens</i>                           | Stoodi  | 922 mil       |
| <i>História – Revolução Industrial</i>                                       | TV Hexag  | 864 mil       |
| <i>Pré-História Resumo</i>   | Historiação                                       | 716 mil       |
| <i>Diferenças entre esquerda e direita</i>                                   | Pro Enem  | 700 mil       |
| <i>Curso HG – A Revolução Russa de 1917 (Aula 42)</i>                        | Historia Online                                   | 308 mil       |
| <i>A grande aventura da História</i>   | Novo Telecurso                                    | 232 mil       |
| <i>Pré-História – Diferenças entre o paleolítico e o neolítico</i>           | TV Oficina  | 208 mil       |
| <i>Guerra Fria</i>   | Poliedro  | 204 mil       |
| <i>História – História do Brasil Colônia: expansão da América Portuguesa</i> | Aula de   | 198 mil       |
| <i>História – Mesopotâmia</i>  | Já entendi  | 167 mil       |
| <i>Povos indígenas do Brasil</i>   | Prof. Charles Camilo: Humanas ao alcance de todos | 78 mil        |
| <i>Guerra e libertação: a história de Dandara dos Palmares</i>               | Desenrolou  | 26 mil        |

Fonte: pesquisa dos autores (2022)

A análise da forma dos conteúdos históricos da plataforma *YouTube Edu* foi organizada em quatro elementos: tempo, elementos visuais, elementos sonoros e elementos textuais:

**Tabela 4:** Análise da forma dos vídeos de História no YouTube Edu

| VÍDEO  | TEMPO   | ELEMENTOS VISUAIS   | ELEMENTOS SONOROS   | ELEMENTOS TEXTUAIS  |
|--|---------|---|---|---|
| <i>O que é globalização</i>  | 4:45    | Papel sulfite<br>Mão escrevendo<br>Desenhos<br>Flechas indicativas<br>Destaques   | Música de abertura<br>Narração<br>Música cantada pelo narrador<br>Efeitos sonoros | Títulos<br>Conceitos<br>Perguntas<br>Tópicos                    |
| <i>História - Aula 01 - Período Colonial Brasileiro</i>            | 26:23   | Professor<br>TV<br>Pinturas<br>Mapas<br>Gravuras                                  | Música de abertura<br>Narração  | Títulos<br>Tópicos<br>Conceitos<br>Linha do tempo<br>Datas      |
| <i>Oriente Médio</i>   | 14:32   | Fotos<br>Vídeos<br>Gravuras<br>Mapas<br>Pinturas<br>Quadro<br>Flechas indicativas | Música de abertura<br>Narração<br>Música de fundo<br>Efeitos sonoros              | Títulos<br>Conceitos<br>Tópicos<br>Datas<br>Referências         |
| <i>História – Feudalismo: definições e origens</i>                 | 12:05   | Professor<br>Quadro<br>Flechas indicativas  | Efeito sonoro inicial<br>Narração   | Títulos<br>Conceitos<br>Tópicos                                 |
| <i>História – Revolução Industrial</i>                             | 13:01   | Professor<br>Quadro   | Música de abertura<br>Narração  | Títulos<br>Conceitos<br>Tópicos<br>Datas                        |
| <i>Pré-História Resumo</i>   | 25:39   | Imagens<br>Slides<br>Pinturas<br>Gravuras   | Narração  | Títulos<br>Perguntas<br>Conceitos<br>Definições                 |
| <i>Diferenças entre esquerda e direita</i>                         | 9:42    | Professor<br>Gravuras   | Narração<br>Música de abertura  |   |
| <i>Curso HG – A Revolução Russa de 1917 (Aula 42)</i>              | 1:02:47 | Gravuras<br>Fotos<br>Desenho<br>Slides<br>Flechas indicativas                     | Música de abertura<br>Narração  | Títulos<br>Tópicos<br>Dados<br>Conceitos<br>Definições          |
| <i>A grande aventura da História</i>                               | 14:52   | Audiovisuais<br>Esculturas<br>Figuras<br>Gravuras<br>Pinturas                     | Música de abertura<br>Narração<br>Músicas   | Títulos<br>Legendas<br>Conceitos<br>Perguntas<br>Linha do tempo |
| <i>Pré-História – Diferenças entre o paleolítico e o neolítico</i> | 8:47    | Professora<br>Quadro<br>Réplica de um fóssil                                      | Música de abertura<br>Narração  | Títulos<br>Tópicos<br>Conceitos                                 |

|  |       |  |  |   |
|--|-------|--|--|---|
| <i>Povos indígenas no Brasil</i>   | 11:02 | Slides<br>Gravuras<br>Mapas                                    | Música de abertura<br>Narração                           | Títulos<br>Tópicos<br>Conceitos<br>Dados              |
| <i>Guerra Fria</i>   | 7:12  | Professor<br>Quadro  | Música de abertura<br>Narração                           | Títulos   |
| <i>História – História do Brasil Colônia: expansão da América Portuguesa</i> | 12:03 | Professor<br>TV<br>Mapas<br>Bandeiras<br>Pinturas              | Efeito sonoro de abertura<br>Narração                    | Títulos<br>Conceitos<br>Tópicos                       |
| <i>História – Mesopotâmia</i>  | 4:51  | Slides<br>Mapas<br>Gravuras                                    | Efeito sonoro de abertura<br>Música de fundo<br>Narração | Títulos<br>Conceitos<br>Definições                    |
| <i>Guerra e libertação: a história de Dandara dos Palmares</i>               | 3:43  | Slides<br>Gravuras<br>Pinturas<br>Esculturas<br>Mapas<br>Fotos | Narração<br>Música de abertura                           | Títulos<br>Perguntas<br>Conceitos<br>Tópicos<br>Dados |

Fonte: pesquisa dos autores (2022)

Inicialmente analisamos o tempo de cada vídeo. Para isso, utilizamos as categorias: A) 1 a 5 minutos; B) 5 a 10 minutos; C) 10 a 15 minutos; D) 25 a 30 minutos; E) Acima de 30 minutos. A categorização foi construída com base na coluna tempo da tabela 4.

Os resultados obtidos nos permitem indicar que três vídeos têm 1 a 5 minutos; outros três vídeos possuem 5 a 10 minutos; seis vídeos têm 10 a 15 minutos; dois vídeos contêm entre 25 a 30 minutos; e um vídeo tem mais de 30 minutos. Observa-se que a maioria (12) dos vídeos analisados tem até 15 minutos. Enquanto apenas três vídeos possuem mais de 15 minutos.

A hipótese explicativa para este resultado pode estar localizada nas transformações da internet em *web* e nos processos de plataformização. Nicholas Carr (2011) explica que a neurociência tem demonstrado as alterações fisiológicas no cérebro humano após o advento da internet. Essas alterações estão relacionadas a perda da capacidade de concentração, atenção e imersão. Dessa forma, de acordo com esses estudos, tendemos a priorizar conteúdos mais sintetizados e superficiais.

A superficialidade do digital já foi discutida por uma série de autores que destacam que, as lógicas do digital têm alterado a nossa relação com as informações e o conhecimento. Em um mundo plataformizado, os conteúdos disponibilizados nessas plataformas tendem a seguir alguns parâmetros com o objetivo de atingirem êxito na economia da atenção. Um deles é o tempo.

Entre os elementos visuais destacamos um elemento que nos parece permitir uma primeira aproximação com as formas dos conteúdos de História divulgados na plataforma *YouTube Edu*: o professor. Em sete dos quinze vídeos analisados o conteúdo é apresentado por um(a) professor(a), que utiliza o quadro ou a TV como elemento de organização do conteúdo a ser transmitido. O quadro aparece em cinco dos sete vídeos, enquanto a TV com *slides* está presente em outras duas produções. Sete dos vídeos analisados apresentam a narração do conteúdo de forma impessoal, ou seja, contêm apenas as vozes dos(as) narradores(as). Apenas o vídeo do *Novo Telecurso* utiliza diversos narradores entre professores, atores e entrevistados.

Ainda na análise dos elementos visuais observamos uma profusão de outras fontes: desenhos, pinturas, gravuras, mapas, fotos, esculturas, slides, bandeiras e a réplica de um fóssil. Destaca-se que nos vídeos em que o conteúdo é narrado pelo professor diante do quadro o número de recursos visuais diminui, enquanto nos vídeos em que os professores narram diante da TV e mesmo naqueles que os narradores não aparecem estes elementos visuais são mais utilizados.

Nos elementos sonoros observamos em onze dos quinze vídeos a música de abertura utilizada não apenas neste vídeo, mas em outros dos mesmos canais, o que parece indicar a intenção de constituir uma identidade audiovisual dos canais. Outros dois vídeos utilizam efeitos sonoros na abertura, enquanto apenas um começa diretamente com a narração. Alguns vídeos utilizam efeitos sonoros e música de fundo, com destaque para o vídeo *Oriente Médio* do canal *Nerdologia*, que utiliza esses recursos em profusão.

Em relação aos elementos textuais é possível observar certo padrão marcado pelo uso dos: títulos, conceitos, definições, tópicos, perguntas e dados. Os elementos visuais estão dispostos na própria tela dos audiovisuais, em tradicionais quadros escolares ou em slides transmitidos em aparelhos televisores.

A análise dos elementos temporais, visuais, sonoros e textuais dos vídeos permitiu a construção de quatro categorias de formas dos vídeos de História presentes na plataforma *YouTube Edu*: escolar, aula digital, teleaula e divulgação científica. Abaixo podemos observar esse resultado na tabela 5:

**Tabela 5: Formas dos vídeos de História analisados**

| <b>CANAL</b>                                      | <b>VÍDEO</b>   | <b>FORMA</b>          |
|---|--|-----------------------|
| Stoodi  | <i>História – Feudalismo: definições e origens</i>                           | Escolar               |
| Aula Livre  | <i>História - Aula 01 - Período Colonial Brasileiro</i>                      | Escolar               |
| TV Hexag  | <i>História – Revolução Industrial</i>                                       | Escolar               |
| Pro Enem  | <i>Diferenças entre esquerda e direita</i>                                   | Escolar               |
| Poliedro  | <i>Guerra Fria</i>   | Escolar               |
| Aula de   | <i>História – História do Brasil Colônia: expansão da América Portuguesa</i> | Escolar               |
| TV Oficina  | <i>Pré-História – Diferenças entre o paleolítico e o neolítico</i>           | Escolar               |
| Descomplica                                       | <i>O que é globalização</i>  | Aula digital          |
| Historiação                                       | <i>Pré-História Resumo</i>   | Aula digital          |
| História Online                                   | <i>Curso HG – A Revolução Russa de 1917 (Aula 42)</i>                        | Aula digital          |
| Prof. Charles Camilo: Humanas ao alcance de todos | <i>Povos indígenas no Brasil</i>   | Aula digital          |
| Já entendi  | <i>História – Mesopotâmia</i>  | Aula digital          |
| Desenrolou  | <i>Guerra e libertação: a história de Dandara dos Palmares</i>               | Aula digital          |
| Novo Telecurso                                    | <i>A grande aventura da História</i>   | Teleaula              |
| Nerdologia  | <i>Oriente Médio</i>   | Divulgação científica |

Fonte: pesquisa dos autores (2022)

A análise dos vídeos nos permitiu inferir que sete dos quinze vídeos analisados possuem uma forma escolar. Outros seis apresentam características de aulas digitais. Um vídeo apresenta características de vídeo-aula, enquanto outro parece indicar uma particularidade formal, a divulgação científica. As categorias foram construídas tendo como base o referencial teórico de Lahire, Vincent e Thin (2011) e nos dados empíricos disponíveis na tabela 4.

Os sete vídeos categorizados como de forma escolar apresentam elementos que nos permitem visualizar as características de espacialização, codificação, objetivação e pedagogização. A espacialização pode ser visualizada pela presença física do professor em um espaço que simula a sala de aula. A codificação pode ser representada pelo uso do quadro ou da TV como suporte de organização e transmissão do saber. A objetivação está presente na forma como os conteúdos são organizados na forma de tópicos, conceitos e definições advindas dos processos de didatização do conhecimento. A pedagogização pode ser visualizada na maneira como o professor em um espaço definido utilizando suportes (códigos) relacionados a escola e se sustentando em um conhecimento objetivado procura transmitir os conteúdos históricos para os usuários da plataforma.

Outros seis vídeos foram categorizados como aulas digitais. A primeira característica das aulas digitais é a ausência física do narrador. As outras características podem ser observadas no uso de um conjunto de elementos visuais, sonoros e textuais relacionados a cultura digital. Animações, efeitos sonoros e a forma como o conteúdo textual é apresentado são características que nos permitiram diferenciar esses vídeos dos primeiros em que se observou a forma escolar transposta para o digital.

Um dos vídeos analisados apresenta características de teleaula, ou seja, de uma aula produzida para ser transmitida pela televisão. É o caso do vídeo do *Novo Telecurso*, que se autointitula uma teleaula. Nele é possível identificar características como a participação de atores, entrevistados e uma professora. Além disso, é possível observar a profusão de recursos televisivos como trechos de filmes, telenovelas e documentários.

Por fim, o vídeo do canal *Nerdologia* apresenta características de um vídeo de divulgação científica. De acordo com Oliveira (2021) o *Nerdologia* se notabiliza pela produção de "conteúdos produzidos e mantidos por profissionais que se dedicam em comunicar ciência para o público, não estando atrelada a nenhuma instituição" (OLIVEIRA, 2019, p. 122). Além disso, o vídeo se destaca por aprofundar questões relativas ao conteúdo e por indicar referências acadêmicas para ampliação dos debates propostos. Tais características parecem indicar uma diferença na natureza dos conteúdos divulgados pelo canal.

## Considerações finais

Dos processos que levaram a criação do projeto *Arpanet* até os dias atuais já se passaram mais de cinquenta anos. Tempo suficiente para que a internet, criada oficialmente em 1989, se transmutasse em *web* nos anos 2000. Procurando historicizar esse processo de transmutação, desenvolvedores, proprietários de empresas de tecnologia e teóricos da comunicação tem utilizado as denominações 1.0 a 4.0. Os termos não têm o objetivo de encerrar o debate sobre as transformações da internet em *web*, nem de construir uma linha do tempo desse processo de transmutação, mas de nos ajudar a compreender como esses processos ocorreram a partir de um conjunto de mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas.

Destacamos a passagem da *web 1.0* para a *web 2.0* como fundamental para a constituição de uma sociedade da plataforma. A mudança nas formas de interação do usuário com o digital, que o transformou em partícipe e produtor de conteúdos digitais, permitiu a ampliação da cultura digital enquanto forma de produção e comunicação hegemônica em nossa sociedade.

As transformações que provocaram o advento das chamadas *web 3.0* e *4.0* aprofundaram esses processos ao criarem uma simbiose entre o humano e as máquinas, que nos levou a constituição de uma sociedade da plataforma. Neste contexto marcado pelas *APIs* e pela comunicação entre

as diferentes plataformas existentes na *web*, as relações econômicas, sociais e culturais. Parecem se limitar aos espaços virtuais.

Enquanto parte da cultura de modo mais amplo, os processos de escolarização e formação tem sido afetados pelas *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDCIs*. Desde pelo menos a década de 1990 há um intenso debate sobre a relação entre as tecnologias digitais e a educação. Inicialmente marcado pela utopia da transformação dos processos educacionais pelo uso das tecnologias digitais como recurso, esses debates vêm ganhando maior profundidade e permitindo reflexões mais amplas sobre as formas de relação com a informação e o conhecimento na era digital.

Um exemplo da transformação dos processos educacionais na cultura digital é a plataforma *YouTube*, criada em 2005, que permitiu aos usuários produzirem, divulgarem e disseminarem vídeos de diferentes temáticas. Dentre eles, os vídeos com conteúdos educacionais ganharam destaque em diferentes partes do mundo.

No Brasil uma parceria entre a *Google*, proprietária da plataforma, e a Fundação Lemann deu origem a plataforma *YouTube Edu*. Pensada enquanto uma "escola digital", a plataforma disponibiliza conteúdos das diferentes disciplinas do conhecimento que passam por um processo de avaliação de uma curadoria formada por professores e especialistas.

A existência da plataforma *YouTube Edu* parece sugerir que os processos de plataformização identificados na economia, sociedade e cultura tem avançado no campo educacional. Este avanço ganhou uma "janela de oportunidade" durante a pandemia da Covid-19.

O inventário dos dezessete canais que produzem conteúdos de História e a análise de quinze vídeos desses canais nos permitiu identificar alguns resultados. O primeiro deles diz respeito ao público-alvo dos canais de História da plataforma. Dos dezessete canais, dois são destinados aos educadores: *Univesp TV* e *Nova Escola*. Todos os outros quinze canais produzem conteúdos para os(as) estudantes da Educação Básica. Cabe ressaltar que, apesar de terem os estudantes como público-alvo, os vídeos desses canais também podem ser utilizados por educadores nas práticas de ensino em sala de aula.

A análise dos vídeos a partir de elementos temporais, visuais, sonoros e textuais nos permitiu identificar a existência de quatro formas de apresentação do conteúdo histórico no *YouTube Edu*: escolar, aula digital, teleaula e divulgação científica. A forma escolar marcada pelos códigos, símbolos escolares, dentre eles o professor e o quadro, pode ser observada em sete dos quinze vídeos analisados. Outros seis vídeos foram categorizados como aulas digitais por não apresentarem o narrador de forma física e utilizarem em maior quantidade e profusão as linguagens digitais. Um vídeo foi categorizado como teleaula e outra na modalidade divulgação científica.

A presença da forma escolar nos vídeos do *YouTube Edu* permite, em diálogo com Vincent, Lahire e Thin (2011), observar o transbordar desse conjunto de códigos, símbolos e significados

da cultura escolar para a cultura digital. Nessa direção, a sala de aula com o professor, quadro e os conteúdos objetivados são transpostos para a mídia digital de forma a mimetizar uma aula em seu sentido escolar.

Como hipótese inferimos que as regras para submissão dos vídeos para a plataforma podem ter contribuído para essa permanência da forma escolar. Os vídeos enviados para o *YouTube Edu* são avaliados por uma curadoria formada por professores e especialistas a partir de parâmetros educacionais. Esse processo de avaliação pode ter colaborado para o número de vídeos categorizados como de forma escolar.

A categoria de aulas digitais parece indicar um horizonte de transformação das mídias digitais nos processos educacionais formais e não formais. Isso por que, nessas aulas os conteúdos educacionais são apresentados por meio do uso e domínio de um conjunto de linguagens digitais.

Outras formas como a teleaula e a divulgação científica foram identificadas em menor grau. Essas formas, relacionadas as culturas das mídias e a cultura digital (SANTAELLA, 2003), representam possibilidades de apresentação dos conteúdos escolares em outros formatos que não aqueles escolares ou como aulas.

Por fim, a convivência entre a forma escolar e as formas digitais parece sugerir o que o historiador do livro e da leitura Robert Darnton (2010) indicou em relação a coexistência dos livros e dos livros digitais. De acordo com este autor, o surgimento dos livros digitais não iria extinguir os livros físicos, mas sim ampliar as possibilidades de acesso a eles.

Em um país ainda marcado pelas enormes desigualdades sociais e digitais a coexistência entre as formas escolares e digitais não permite enxergar um horizonte tão inclusivo. Contudo, possibilita mais uma vez identificar a importância da forma escolar nos processos de transmissão e aquisição de conhecimentos e saberes mesmo em uma cultura digital.

## Referências

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. Curitiba: IBPEX, 2008.

BERNERS-LEE, Tim; CAILLIAU, Robert. **WorldWideWeb**: Proposal for a HyperText Project. 1990. Disponível em: <https://www.w3.org/Proposal.html>. Acesso em: 29. ago. 2022.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASAGRANDE, Erich. **Top 100 sites mais acessados no Brasil** [Edição 2022]. Semrush, Boston, 2022. Disponível em: [https://pt.semrush.com/blog/top-100-sites-mais-visitados/?kw=&cmp=BR\\_POR\\_SRCH\\_DSA\\_Blog\\_Core\\_BU\\_PT&label=dsa\\_pagefeed&Network=g&Device=c&utm\\_content=485541499897&kwid=dsa-897840244969&cmpid=9874598594&agpid=102029997244&BU=Core&extid=&adpos=&gclid=Cj0KCQjwhY-aBhCUARIsALNIC06tl6W9EMgyZFdCuVfV7Z-g46q27wHWQYtn3eitUTMVjBiAAv1xNNsaAgeiEALw\\_wcB](https://pt.semrush.com/blog/top-100-sites-mais-visitados/?kw=&cmp=BR_POR_SRCH_DSA_Blog_Core_BU_PT&label=dsa_pagefeed&Network=g&Device=c&utm_content=485541499897&kwid=dsa-897840244969&cmpid=9874598594&agpid=102029997244&BU=Core&extid=&adpos=&gclid=Cj0KCQjwhY-aBhCUARIsALNIC06tl6W9EMgyZFdCuVfV7Z-g46q27wHWQYtn3eitUTMVjBiAAv1xNNsaAgeiEALw_wcB). Acesso em: 10. out. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

D'ANDRÉA, Carlos. **Pesquisando plataformas online**: conceitos e métodos. Salvador: EDUFBA, 2020.

FERREIRA, Marco. A Evolução da Web: o que esperar da Web 4.0? **Conexões expandidas**, UFJF, 2019. Disponível em: <https://www.ufjf.br/conexoesexpandidas/2019/09/09/a-evolucao-da-web-o-que-esperar-da-web-4-0/#:~:text=A%20web%204.0%20refere%2Dse,e%20as%20empresas%20sabem%20disso>. Acesso em: 29. ago. 2022

GILLESPIE, T. The politics of "platforms." **New Media & Society**, 12, 2010, p. 347-364.

HARLLEY, John; JENKINS, Henry. **YouTube e a revolução digital**: Como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

HELMOND, Anne. A plataforma da Web. In: OMENA, Janna Joceli (Org.). **Métodos digitais**: Teoria-Prática-Crítica. Lisboa: ICNOVA, 2019.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Produtos de aprendizagem online possibilitaram a vigilância de crianças e adolescentes**. Human Rights Watch, 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2022/07/12/online-learning-products-enabled-surveillance-children>. Acesso em: 11. out. 2022.

HUMAN RIGHTS WATCH. **"Como eles ousam espiar minha privacidade?"** Violações dos direitos das crianças e adolescentes por governos que endossaram sistemas de aprendizagem online durante a pandemia de Covid-19. Human Rights Watch, 2022. Disponível em: [https://www.hrw.org/sites/default/files/media\\_2022/07/Portuguese\\_EdTech%20Report\\_Sum%26Recs.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/07/Portuguese_EdTech%20Report_Sum%26Recs.pdf). Acesso em: 11. out. 2022.

JOSS, Hands. Introduction: politics, power and 'platformativity'. In: HANDS, Joss; ELMER, Greg; LANGLOIS, Ganae (Orgs.). Platform politics. **Culture machine**, v.14, 2013. p. 1-9. Disponível em: <https://culturemachine.net/platform-politics/>. Acesso em: 11. out. 2022.

LATORRE, Marino Ariño. **Historia de la web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0**. 2018. Disponível em: <https://marinolatorre.umch.edu.pe/historia-de-la-web-1-0-2-0-3-0-y-4-0/>. Acesso em: 29. ago. 22.

MORAES, Roberto. **Plataformização da educação**. Brasil 247, 2021. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/plataformizacao-da-educacao>. Acesso em: 10. out. 2022.

MOROZOV, Evgeny. **Big tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

MURUGESAN, San. Understanding Web 2.0. **IT Professional**, July/August 2007, p. 34-41.

OMENA, Janna Joceli. O que são métodos digitais? In: **Métodos digitais**: Teoria -Prática-Crítica. Lisboa: ICNOVA — Instituto de Comunicação da Nova, 2019.

PECINI, André. **Da plataformização da web à sociedade de plataforma: impacto da mediação digital na sociabilidade e subjetividade**. VI Congresso Internacional de Comunicação e Cultura. São Paulo: Universidade Paulista, 2018. Disponível em: [http://www.comcult.cisc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/GT8\\_Andre%CC%81-Pecini-UFRJ.pdf](http://www.comcult.cisc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/GT8_Andre%CC%81-Pecini-UFRJ.pdf). Acesso em: 05. out. 2022.

PIRES, Fabiana. **Google lança plataforma de educação YouTube Edu**. Época Negócios. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2013/11/google-lanca-canal-de-educacao-YouTube-edu.html>. Acesso em: 30. set. 2022.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). **Revista Fronteiras – estudos midiáticos** 22(1):2-10 janeiro/abril 2020. Unisinos.

REDAÇÃO. **YouTube Edu passa a ter conteúdos alinhados à BNCC e ao Novo Ensino Médio**. Porvir Org, 2022. Disponível em: [https://porvir.org/YouTube-edu-passa-a-ter-conteudos-alinhados-a-bncc-e-ao-novo-ensino-medio/#:~:text=A%20fim%20de%20alcan%C3%A7ar%20mais,a%20Cultura\)%20em%20seus%20conte%C3%BAdos](https://porvir.org/YouTube-edu-passa-a-ter-conteudos-alinhados-a-bncc-e-ao-novo-ensino-medio/#:~:text=A%20fim%20de%20alcan%C3%A7ar%20mais,a%20Cultura)%20em%20seus%20conte%C3%BAdos). Acesso em: 29. ago. 2022.

SNIRCEK, Nick. **Capitalismo de plataformas**. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

SOUZA, Renato Rocha; ALVARENGA, Lídia. A Web Semântica e suas contribuições para a ciência da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 132-141, jan./abril 2004.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011, p. 7-47.

WAZLAWICK, Raul Sidnei. **História da Computação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

# MÍDIA, ENSINO DE HISTÓRIA E O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

**Edvaldo Correa Sotana**

A transposição didática das inovações tecnológicas é, atualmente, uma outra questão fundamental e imprescindível no ensino de História, trazendo consequências imediatas e complexas tanto para a formação dos professores como para a prática de sala de aula (SCHMIDT, 1998, p. 63).

Se o professor optar por trabalhar com "novas" linguagens aplicadas ao ensino de História, ele deve ter claro que esta "novidade" não vai resolver os problemas didático-pedagógicos do seu curso (NAPOLITANO, 1998, p. 149).

Apesar de publicados no final do século passado, os textos de Maria Auxiliadora Schmidt (1998) e Marcos Napolitano (1998) possuem formulações, argumentos e reflexões bastante atuais. Schmidt (1998) ressalta os embates marcantes na formação do professor de História e aponta para os elementos presentes no cotidiano da sala de aula. Discute os desafios postos para o fazer pedagógico e para o fazer histórico, dissecando as proximidades e os distanciamentos entre as duas dimensões da prática docente. Ao tratar de métodos e estratégias de ensino na educação básica, coloca o problema das "inovações tecnológicas" no processo de formação do professor de História. Marcos Napolitano, por sua vez, chama atenção para a utilização de produtos televisivos como documentos históricos, sempre preocupado em demonstrar que as "novas linguagens" não devem ser tomadas como "panaceia para salvar o ensino de História e torná-lo mais 'moderno'". Ao contrário, salienta que o docente deve ter muito "cuidado com a incorporação de 'novas linguagens'" e de tecnologias, sobretudo num momento de "desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico" (NAPOLITANO, 1998, p. 149).

De certo modo, essas formulações orientaram as atividades de formação realizadas no *Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)* do curso de licenciatura em história, Campus de Aquidauana, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS), de agosto de 2012 a fevereiro de 2018. Assim, o capítulo visa relatar aspectos referentes à experiência vivenciada por um grupo de discentes de história do Pibid na elaboração de um produto audiovisual.

A relação entre teoria e prática, a preocupação com a formação do professor-pesquisador, o interesse na utilização crítica de "novas linguagens" e tecnologias no ensino, dentre outros temas, nortearam o processo de formação dos discentes que participaram do projeto desenvolvido

no referido programa. A preocupação com a formação de professores para utilização de produtos audiovisuais levou em conta o cotidiano da sala de aula como um espaço impregnado de tensões, embates e possibilidades de “fazer história”. Considerou, igualmente, a relevância de formar leitores críticos da mídia, num contexto de marcante cultura digital em que, por um lado “os meios digitais têm enorme potencial para o ensino”, mas, por outro, “é difícil realizar esse potencial se eles são considerados apenas tecnologias e não formas de cultura e comunicação” (BUCKINGHAM, 2008, p. 01). Não obstante, importa considerar que

a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna – através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, da música popular e pelo leque de *commodities* ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo (BUCKINGHAM, 2010, p. 42).

Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo à tentativa de “manipulação”, os diferentes indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominantes. Poderão amplificar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder no meio social, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura (KELLNER, 2001, p. 10).

No processo de formação de leitores críticos da mídia, Douglas Kellner (2001) propõe a “pedagogia da mídia” – para ele, uma forma de capacitar o leitor para dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas, ajudam-lhes a desvendar significados e efeitos sobre sua própria cultura e conferem-lhes, assim, poder sobre seu ambiente cultural (KELLNER, 2001, p. 20).

Com relação ao domínio da política, importa perceber que a mídia “não é apenas caixa de ressonância da vida política”. Ao contrário, agentes midiáticos tem relativa autonomia e disputam com “os demais agentes do mundo político o poder de impor, ao mesmo tempo e de maneira simbólica, uma visão social de mundo particular como geral (...)” Influenciam e são influenciados “pela estrutura e dinâmica do domínio da política” (BUSETTO, 2008b, p. 19). Daí é fundamental apreender a ler criticamente os agentes midiáticos e seus produtos.

A partir dessas premissas, entre junho e setembro de 2016, o grupo Pibid-História do CPAQ/UFMS planejou, preparou, executou e avaliou a sequência didática intitulada “*A imprensa e o golpe civil-militar de 1964: a utilização de jornais como fonte e objeto para o ensino de História*”. Tal atividade foi realizada nas quatro escolas integrantes do projeto à época: Escola Estadual Roberto Scaff, Escola Estadual Romalino Alves de Albres, Escola Municipal CAIC Antônio Pace e Escola Indígena Guilhermina da Silva. As três primeiras em Aquidauana e a última em Anastácio, municípios localizados em Mato Grosso do Sul.

A descrição da sequência didática não integra o cerne deste texto, embora, em algumas passagens, figurem referências ao seu planejamento e à sua realização. É apenas uma parte do

trabalho que o leitor encontrará neste capítulo. Especificamente, o texto se situa no campo da formação de professores de história com relação à utilização de mídias eletrônicas. Visa descrever momentos da produção do material audiovisual “*A imprensa e o golpe civil-militar de 1964*”. Além de abordar o processo de produção, apontar as dificuldades enfrentadas e a importância para a formação dos acadêmicos, objetiva apontar a bibliografia que forneceu suporte teórico para o trabalho com os jornais e a que trata da atuação da imprensa escrita brasileira para enfraquecer o governo João Goulart (1961-1964) e abrir caminho para o golpe civil-militar de 1964. Trabalhos que tratam da produção audiovisual também foram utilizados para a realização da atividade e produção do capítulo. Alguns dados obtidos com os questionários aplicados junto aos pibidianos foram selecionados e utilizados como fontes para a produção do presente texto. Dentre as dez questões formuladas, interessaram respostas que remetem às dificuldades enfrentadas e ao modo como os discentes perceberam a atividade no contexto da formação acadêmica na área de história, notadamente no que diz respeito à produção de vídeo.

Antes de prosseguir, parece pertinente registrar os motivos que levaram à escolha do tema para a realização da atividade. Algumas razões devem ser destacadas como fundamentais para a escolha do tema e produção do vídeo. Primeiro, o assunto foi abordado de maneira superficial e breve nas aulas de História das escolas de educação básica — constatação feita a partir do contato dos pibidianos com o espaço escolar e o consequente diagnóstico realizado com os alunos das escolas envolvidas no projeto.

Tampouco o trabalho com jornais é frequentemente sugerido pelos documentos que tratam do ensino e da formação de professores. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a utilização de jornais nas aulas de história consta de forma vaga. No novo documento normativo, ainda é tímida a proposta de interface entre comunicação e História, com escassas sugestões de trabalho – abordar os movimentos sociais e a imprensa negra por exemplo.

Outro motivo diz respeito à produção acadêmica. Existe produção bibliográfica sobre o governo Goulart. Ferreira (2005), Munteal, Vertapane e Freixas (2006), Bandeira (2010), Delgado (2010) e Moreira (2014) são apenas alguns exemplos. Inclusive, é importante listar a biografia de Jango produzida por Jorge Ferreira (2011). Apesar da bibliografia existente, ainda é necessário aprofundar os estudos sobre a atuação da imprensa para fragilizar o governo João Goulart e pavimentar o caminho para a chegada dos militares ao poder, em 1964, posto ser de conhecimento que “o golpe civil-militar de 1964 ‘recebeu esmagador apoio da imprensa’ escrita brasileira”, já que jornais que “defenderam a posse de João Goulart, em 1961, passaram a criticá-lo duramente no segundo semestre de 1963 e a clamar pelo fim do seu governo no alvorecer de 1964” (SOTANA, 2015, p. 71). Com exceção do periódico *Última Hora*, jornais de circulação nacional sedimentaram o caminho para a derrubada de Goulart, apoiaram a intervenção militar e contribuíram para o “notável apoio civil” obtido pelo golpe de 1964 (MOTTA, 2013, p. 63). Como bem colocou a

pesquisadora Maria Rosa Duarte de Oliveira (1993), ao estudar as representações sobre João Goulart veiculadas na imprensa escrita, é preciso ler criticamente a mídia para perceber que uma espécie de missão jornalística foi empreendida para

conferir à sua argumentação um valor-verdade de sorte a preservar sua imagem de *autêntica representante da vontade popular*. É isso que leva esse discurso a assumir modalizações de *universais*, assegurando-lhe um caráter científico que ele, efetivamente, não possui (OLIVEIRA, 1993, p. 121, grifos no original).

Além disso, o tempo presente forneceu a última justificativa para realização da atividade e produção do material. Como diz Marc Bloch (2001) ao tratar do ofício do historiador, nossas preocupações devem partir dos dilemas do tempo presente. Não parece necessário, assim, dissertar longamente sobre o ano de 2016, momento em que o país vivenciou o ápice do golpe midiático-jurídico-empresarial que derrubou Dilma Rousseff, presidente reeleita em 2014 (SOUZA, 2016). Conforme o ensaio de Souza (2016, p. 106), a mídia teve papel ativo no agendamento seletivo do combate à corrupção:

Mas sem a participação do nosso verdadeiro "partido das elites", a imprensa manipulada e manipuladora, não teria se formado o clima insurrecional que possibilitou o golpe. A imprensa partidária e conservadora já havia criado uma base social de extrema direita para o golpe. [...] A elite do dinheiro descontente tem agora não apenas seus aliados de sempre – Congresso comprado pelo financiamento privado de eleições e mídia comprada –, mas também uma base social altamente motivada e engajada, em uma luta que percebe como sua.

Como assevera Bloch (2001, p. 42), "a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. É inútil compreendermos o passado se nada soubermos do presente". Assim, é premente ampliarmos o campo de pesquisa sobre mídia e política no Brasil contemporâneo, assim como "indispensável desenvolver uma investigação sistemática sobre as organizações jornalísticas e suas relações com a política e a sociedade em geral" (ALBUQUERQUE, 1998, p. 26). Parafrazeando o texto *Imagens em alta indefinição*, urge considerarmos "relações sócio-históricas que criaram campos de possibilidades para que representações e práticas próprias do universo" digital (materializadas em sons e imagens que circulam em velocidades estonteantes por *smartphone*) "fossem legitimadas e reconhecidas socialmente (BUSETTO, 2011, p. 162).

## A produção do material

Definido o tema e os objetivos da sequência didática, começou-se a planejar e produzir o material que seria utilizado. A preparação da atividade ocorreu nos dois meses iniciais do cronograma de trabalho. As primeiras reuniões foram para pesquisa, leitura de textos acadêmicos e discussão. Tais textos abordavam o golpe civil-militar de 1964 e a participação da imprensa. Ferreira e Gomes (2014), Reis Filho (2014), Skidmore (1988), Abreu (2006) e Sotana (2015) foram os trabalhos utilizados. Afora eles, os discentes também entraram em contato com os trabalhos acadêmicos de Cestari (2013), Carvalho (2010), Chammas (2012) e Aquino (1999). Embora não trate apenas do papel da imprensa, o clássico trabalho de Dreifuss (1987) foi fundamental para entender a existência de uma campanha ideológica multifacetada, coordenada pelo complexo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad)/Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), visando à derrubada do presidente João Goulart.

Com relação à sequência, elaborou-se um questionário para fazer o diagnóstico nas escolas parceiras. Tal instrumento foi utilizado para que se tivesse contato com o conhecimento prévio dos alunos sobre o golpe civil-militar de 1964, a participação da imprensa e, acima de tudo, levantar dados e elementos sobre os hábitos de leitura de jornais por parte dos sujeitos das comunidades escolares. Com base nos dados levantados foram preparados *slides* para nortear uma exposição sobre o tema. Realizada na primeira semana de setembro, a exposição tinha uma intenção muito clara: problematizar o conhecimento dos alunos sobre o tema em questão.

Paralelamente às fases iniciais de trabalho, os pibidianos realizaram reuniões semanais para a produção de um material didático. Em conjunto, definiram que um vídeo seria produzido para utilização nas escolas. Nesse momento, foi fundamental conhecer ações de grupos que discutiam produção audiovisual e ensino de História. Dentre eles, buscamos estudar as atividades do Núcleo de Estudos Históricos sobre Mídia e Política (NEHIMP), do Departamento de História, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis, coordenado pelo professor Áureo Busetto. Cabe registrar que, com o adensamento das atividades do referido Núcleo, Áureo Busetto propôs a criação, em 2015, do grupo de pesquisa História e Mídias Eletrônicas (GPHME). Tal trajetória foi apresentada aos alunos do PIBID do CPAQ/UFMS e leituras foram realizadas.

Em seguida, os pibidianos travaram contato com as atividades desenvolvidas por Rafael Rosa Hagemeyer, à época vice-coordenador do Laboratório de Imagem e Som (LIS), espaço dedicado à produção de vídeo-documentários históricos, sediado na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Inspirou o grupo a preocupação dos participantes do LIS com o desenvolvimento da pesquisa e da prática didática a partir dos recursos tecnológicos relacionados às linguagens audiovisuais e o uso da edição de imagem e som na área de História.

Vale salientar que a convergência entre novas tecnologias e meios de comunicação oferece uma enorme gama de possibilidades para a produção audiovisual, sem, contudo, prescindir de conhecimentos aprofundados sobre o meio de comunicação social, as linguagens utilizadas e métodos específicos de trabalho.

Os métodos, as técnicas, as ferramentas e as linguagens usadas no audiovisual são muitas e atraem cada vez mais profissionais para atuar na produção sonora e imagética, além de seu produto final fascinar o público em geral. O processo de produção audiovisual tem como finalidade principal comunicar algo a alguém. Comunicar é um ato inerente ao ser humano. Mas comunicar audiovisualmente é um ato intencional e, como tal, é um fenômeno que precisa ser amplamente analisado, discutido e aprendido (ALVES; FONTOURA; ANTONIUTTI, 2008, p. 20).

Não obstante, determinados produtos audiovisuais que ainda sofrem certo preconceito por parte dos historiadores. Mesmo sendo o filme objeto mais debatido no campo historiográfico do que novelas, telejornais, games, Hagemeyer (2012, p. 17) ressalta:

De um extremo ao outro, nossa reação pode variar entre o deslumbramento diante das potencialidades que abrem para o aprendizado humano, ou o terror diante das implicações que esse tipo de artifício fantasioso poderia ter no entorpecimento das consciências. Ao longo do século XX, essas duas posturas marcaram os debates acadêmicos em torno do significado da produção audiovisual na sociedade contemporânea.

Em meio a este debate acadêmico, Marcos Napolitano (2008, p. 280) observou que “a questão da linguagem específica de algumas fontes não-escritas ainda perturba o trabalho dos historiadores.” Também é fundamental destacar novamente as colocações de Napolitano sobre o ensino de História (2004, p. 11):

Se o professor optar por trabalhar com as novas linguagens aplicadas ao ensino, deve ter claro que esta novidade não vai resolver os problemas didático-pedagógicos do seu curso. A incorporação deste tipo de documento/linguagem não deve ser tomada como panaceia para salvar o ensino de História e torná-lo mais moderno. Muito menos deve ser vista como a substituição dos conteúdos de aprendizagem por atividades pedagógicas fechadas em si mesmas. Todo cuidado com a incorporação de novas linguagens é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico.

Ciente das dificuldades iniciais e dos cuidados necessários, o grupo procurou estudar tanto os aspectos teóricos quanto os aspectos práticos relativos à produção de vídeos. Adquirir o mínimo de conhecimento técnico se apresentou como um grande desafio, posto que a produção de vídeos

não integrava o currículo do curso de licenciatura em História que os acadêmicos frequentavam no Campus de Aquidauana/UFMS. Habilidades e competências que não eram trabalhadas em cursos de formação ou aperfeiçoamento.

Nessa fase de formação, textos como os de Ferraz (2006) e Napolitano (2004) foram fundamentais. Além disso, a dissertação de Miranda (2008) auxiliou no embasamento do trabalho. Outros textos foram consultados, como as produções de Alfredo et al. (1987) e Almeida (1984).

Após entrar em contato com estudos referentes à temática e à produção de vídeos, o grupo passou a elaborar o roteiro. Certamente existem "diferentes formas de definir um roteiro"; a mais simples parece ser "a forma escrita de qualquer projeto audiovisual" (COMPARATO, 2000, p. 19). Mais especificamente, a "forma escrita" que intitulamos roteiro é "algo muito efêmero", pois "existe durante o tempo que leva convertendo-se num produto audiovisual" (COMPARATO, 2000, p. 21).

A partir das discussões, ficou definido que o roteiro seria construído com base nos seguintes pontos: 1) O que é golpe?; 2) O que foi o golpe civil-militar de 1964?; 3) Quem participou?; 4) E como os diferentes sujeitos participaram?; 5) Quais as funções da imprensa?; 6) Temos exemplos de atuação da imprensa de circulação nacional para enfraquecer o governo João Goulart?; 7) Quais exemplos de atuação dos jornais produzidos fora do eixo Rio-São Paulo?; 8) Considerações finais.

Para produzir o vídeo, os alunos empreenderam a atividade de pesquisa documental. Além dos textos acadêmicos citados, filmes como *O que é isso companheiro* (1997), *O dia que durou 21 anos* (2012), *O prólogo* (2013), *Pra frente Brasil* (1982) e *Jango* (1984) foram objeto de investigação. Os pibidianos também pesquisaram em alguns jornais. Consultaram o acervo online dos periódicos *O Estado de S. Paulo*, *Folha da Manhã*, *Jornal do Brasil* e *O Globo*. A música *Como nossos pais* (1976), na voz de Elis Regina, foi escolhida pelo grupo para abertura e finalização do material.

Também ficou definido que três entrevistas seriam realizadas. Foram escolhidos os docentes Eudes Fernando Leite, professor do curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Suzana Arakaki, professora do curso de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Carlos Martins Junior, professor do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Das três propostas, apenas a entrevista com o professor Eudes Leite foi realizada. Dificuldades em sincronizar as atividades do grupo, o cronograma de trabalho das instituições escolares e as agendas dos outros dois docentes inviabilizaram as outras duas entrevistas.

A partir do material selecionado/produzido, teve início a parte da montagem/edição, a tarefa mais complicada na produção do material. Para a realização do trabalho, utilizou-se o *Movie Maker*, um *software* de edição de vídeos da *Microsoft*. Apesar de saber da existência de outros programas, a escolha ocorreu basicamente em razão da pouca experiência do grupo na produção audiovisual. Com a montagem/edição, o vídeo foi finalizado e ficou com onze minutos e vinte e sete segundos.

Sobre os obstáculos enfrentados, os próprios participantes do grupo à época refletiram em

entrevistas inerentes ao processo auto avaliativo da atividade. A participante Larissa Barbosa Farias lembra da dificuldade de “encontrar e saber usar um programa que permitisse mesclar *slides*, áudio e vídeo.” Corroborando o depoimento dado pela discente Ítala Machado de Sousa, para quem lidar com a tecnologia foi um obstáculo: “Os percalços foram lidar com a filmadora e a montagem do produto, juntando os diversos cliques gravados e áudios que foram utilizados nessa produção”, Victor Hugo Mariusso fornece interessante perspectiva. Lembra do apego ao texto escrito cultivado pelo historiador: “um costume em comum (fruto da nossa formação) em ficar preso algumas questões mais textuais e talvez daí a dificuldade de pensar a temática em um vídeo.”

Além das dificuldades, os pibidianos também observaram as potencialidades da atividade realizada. Por exemplo, salientaram a importância de produção do vídeo. Larissa Barbosa Farias, por exemplo, ressaltou que os vídeos tem “conteúdos quase sempre mais envolventes”, além de proporcionarem “a quem assiste, maior facilidade de se comunicar, opinar e compartilhar o conteúdo exposto.” Já Ítala Machado de Sousa lembra que produzir o documentário possibilitou “uma imersão em diferentes tipos de documento, pois ao longo do material fílmico mostramos recortes de jornais e trechos de outros documentários, incluindo músicas.” Porém, alerta: “a importância dele não finaliza somente nesses aspectos, o vídeo trata de um tema importantíssimo na atualidade política e histórica do país.” Já Victor Hugo Mariusso se expressou assim:

Contribuiu na nossa formação, não somente pelo fato de “mostrar” possibilidades de ensino em sala de aula, mas de nos percebermos como futuros professores e construtores do conhecimento histórico. Assim, a produção do filme serve para continuarmos na tentativa de lapidar o tempo e construir um olhar para o mundo que contribua para o saber histórico não “encarcerado”.

Uma última reunião foi realizada entre o coordenador da atividade e os pibidianos para fins de avaliação do trabalho. Dentre os aspectos percebidos, o grupo destacou: a) importância de trabalhar o tema na educação básica; b) dificuldades de conceber o papel exercido pelos meios de comunicação em nossa sociedade; c) pouco contato dos alunos de educação básica com imprensa escrita; d) lacuna na formação acadêmica para produção de vídeo; e) importância do momento para a formação dos pibidianos; f) pouca flexibilidade do calendário escolar na educação básica.

Não obstante, a atividade possibilitou evidenciar o potencial fecundo do audiovisual para o processo de ensino-aprendizagem. Como asseverou Fabianna Miranda (2008, p. 9):

Enquanto na leitura cada palavra tem sua importância e, lendo, é possível progredir de maneira linear até a compreensão final no término da frase ou parágrafo, na mensagem audiovisual há um fluxo contínuo de signos. A rapidez com que o som e as imagens são decodificados pelo cérebro, somada às inúmeras sensações perceptivas estimuladas por elas, fazem do audiovisual um recurso proficiente no processo de

ensino-aprendizagem [...] Dada a amplitude do alcance dos recursos audiovisuais, é interessante refletir sobre de que maneira esses meios poderiam contribuir para contemplar, também, objetivos educacionais e todo o potencial que imagens e sons oferecem aos processos didático-pedagógicos.

Não poderia ser diferente pois, como observou Zanchetta Junior (2011, p. 22), os órgãos midiáticos são agentes centrais na "arena política nacional", com decisiva influência na "formação do imaginário social e político sobre a escola, talvez em grau maior do que a influência dos próprios agentes escolares no mesmo processo". Num quadro mais amplo, como observou Jesús Martín-Barbero (2015, p. 13), deve-se "pensar o lugar estratégico que passou a ocupar a comunicação na configuração dos novos modelos de sociedade [...]". E, assim, exercitar nosso olhar para ler sons e imagens, para ler produtos audiovisuais com diferentes formatos, em diferentes suportes e circulando por espaços diversos (MARTÍN-BARBERO, REY, 2001).

De certa forma, atuação política da mídia e o lugar das práticas de comunicação na configuração da sociedade emergem como eixos que precisam ser mais debatidos e trabalhados pelos interessados em ensino de História e formação de professores.

## Considerações finais

A oportunidade de publicação no livro *Ensino de História e mídias eletrônicas* ativou memórias, mobilizou afetos e possibilitou rever anotações, dados e elementos dos tempos em que atuei como professor no curso de História, CPAQ/UFMS. Oportunizou transformar a vivência em texto acadêmico e, ao mesmo tempo, consolidar uma proposição: é fundamental formar licenciados em História para ler e produzir material audiovisual.

Assim, o capítulo objetivou descrever aspectos da formação e atuação de um grupo de alunos do curso de História no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Sua intenção primeira foi relatar os meandros da produção do vídeo "*A imprensa e o golpe civil-militar de 1964*". Além de explicitar motivos para escolha do tema e do produto, buscou apontar para a bibliografia que subsidiou a realização de todo o trabalho, tanto os textos que deram suporte para pensar, no geral, a atuação política dos jornais, quanto os estudos acadêmicos acerca da participação da imprensa escrita no golpe civil-militar de 1964, atuando para enfraquecer diariamente o presidente João Goulart e sedimentar o caminho para a sua derrubada. Escudado na bibliografia, o texto descreveu o caminho trilhado para a produção do vídeo, as dificuldades enfrentadas e a importância da atividade para a formação dos participantes.

Apesar de relevante, não é tarefa fácil produzir um material audiovisual. A própria caracterização do material colocou sólidos desafios, pois o produto audiovisual criado para o ensino não é nem cinema e nem televisão: "o cinema e a televisão têm características próprias, tanto sob o

ponto de vista do emissor como do receptor, da forma de recepção ou das especificidades da mensagem" (COMPARATO, 2000, p. 38-39).

Passou da hora de tornar-se prática constante nos cursos de licenciatura em História. Como lembrou Marcos Napolitano (2004, p. 10) ao escrever sobre televisão, a imagem em movimento é "um fenômeno constitutivo das sociedades contemporâneas". Sendo assim, deve ser incorporada ao processo de formação dos futuros professores das escolas de educação básica, tanto quanto na própria prática pedagógica nesse estágio do ensino.

O tempo presente exige situar o audiovisual no contexto da cultural digital. Dada a centralidade das mídias digitais no cotidiano das pessoas, torna-se premente refletir sobre a aproximação dos currículos dos cursos de licenciatura em História e a formação de professores do universo da cultural digital. O exemplo aqui apresentando buscou chamar atenção para o trabalho colaborativo e o protagonismo dos acadêmicos na produção de materiais didáticos envolvendo mídias eletrônicas. Ao construir vídeos, poderemos ocupar espaços virtuais frequente e intensamente utilizados por "YouTubers" que abordam o passado.

Debater algumas questões parece essencial para que se avance nos estudos sobre a formação de professores de História para leitura e produção de material audiovisual: Existe uma lacuna nos cursos de licenciatura em História para utilização dos meios de comunicação? Existe uma lacuna na formação em História com relação à produção de vídeos? A lacuna diz respeito ao uso de meios de comunicação ou a aproximação entre o ensino, a pesquisa e a cultura digital? Qual a situação dos cursos de formação continuada, especialização e aperfeiçoamento? Tendo em vista a centralidade dos diferentes meios de comunicação em nossa sociedade, organizar o processo de produção de vídeos com alunos de educação básica pode ser um recurso potente frente as atividades tradicionalmente realizadas nas aulas de História (questionário, resumo, dissertação sobre temas pré-definidos)?

Enfim, a produção de um vídeo exige um trabalho apurado de pesquisa e um planejamento detalhado. É, certamente, uma atividade para o professor-pesquisador, aquele que não dissocia teoria e prática e não abdica de seu papel como sujeito histórico, que percebe o papel das tecnologias de comunicação e informação para definir novas realidades sociais, políticas e culturais, impactando, igualmente, nas formas de comunicação e nas relações tempo-espço. Portanto, os processos de ensino e aprendizagem não estão imunes às mudanças ocorridas na era digital.

## Referências

- ABREU, Alzira Alves (org.). **A imprensa em transição**: o jornalismo brasileiro nos anos 50. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- \_\_\_\_\_. 1964: a imprensa ajudou a derrubar o governo Goulart. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **João Goulart**: entre a memória e a história. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 107-128.
- AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, imprensa e Estado autoritário (1968-1978)**: o exercício cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento. Bauru/SP: Edusc, 1999.
- ALBUQUERQUE, Afonso de. Manipulação editorial e produção da notícia: dois paradigmas da análise da cobertura jornalística da política. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; BENTZ, Ivone Maria Ghislene; PINTO, Milton José (org.). **Produção e recepção dos sentidos midiáticos**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1998. p. 09-27.
- ALFREDO, Alves et al. **Como fazer um audiovisual**: hora de imaginar. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ALMEIDA, Cândido Mendes de. **O que é vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ALVES, Marcia Nogueira; FONTOURA, Mara; ANTONIUTTI, Cleide Luciane. **Mídia e produção audiovisual**: uma introdução. Curitiba: Ibplex, 2008.
- ARAKAKI, Suzana. **Dourados**: memórias e representações de 1964. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.
- BANDEIRA, Muniz. **O governo João Goulart**: as lutas sociais no Brasil (1961-1964). 8. ed. São Paulo: Unesp, 2010.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BUCKINGHAM, David. Educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em 10 dez. 2018.
- BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e Cultura Digital. **Revista Pátio**, Ano XI, No. 44, Jan. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Buckingham3/publication/265564109\\_Aprendizagem\\_e\\_Cultura\\_Digital/links/551145ed0cf20352196dc145.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Buckingham3/publication/265564109_Aprendizagem_e_Cultura_Digital/links/551145ed0cf20352196dc145.pdf). Acesso em 11 jan. 2019.
- BUSETTO, Áureo. Ensino sobre a TV: preâmbulo de uma pesquisa. In: PINHO, S. Z. de, SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2005, v. 1, p. 215-231;
- \_\_\_\_\_. Está entrando na sala de aula o Jornal Nacional: perspectivas para uma prática didática do ensino sobre a TV. In: PINHO, S. Z. de; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, v. 1, p. 677-695.
- \_\_\_\_\_. Relações entre TV e poder político: dados históricos para um programa de leitura dos produtos televisivos no ensino e aprendizagem. In: PINHO, S. Z. de; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2007, v. 1, p. 189-207.
- \_\_\_\_\_. A TV digital rima com direito social, mas não na televisão brasileira: tema para o ensino de História do Brasil contemporâneo. In: PINHO, S. Z. de; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008a, p. 812-826.

- \_\_\_\_\_. A mídia brasileira como objeto da história política: perspectivas teóricas e fontes. In: SEBRIAN, Raphael Nunes Nicoletti (Org.). **Dimensões da política na historiografia**. Campinas: Pontes Editores, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Imagens em alta indefinição: produção televisiva brasileira nos estudos históricos. In.: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.). **Imagens em debate**. Londrina: Eduel, 2011, p. 168-9
- CAPELATO, Maria Helena Rolim; PRADO, Maria Lígia. **O bravo matutino**: imprensa e ideologia: o jornal O Estado de São Paulo. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.
- CARVALHO, Aloysio Castelo de. **A rede da democracia**: O Globo, O Jornal e o Jornal do Brasil na queda do governo Goulart (1961-64). Niterói: Editora da UFF/ NitPress, 2010.
- CHAMMAS, Eduardo Zayat. **A ditadura militar e a grande imprensa**: os editoriais do Jornal do Brasil e do Correio da Manhã entre 1964 e 1968. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CESTARI, Larissa Raele. **A conquista do povo**: Notícias Populares e a oposição ao governo João Goulart. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Rio de Janeiro, 2013.
- COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 123-143, 2010.
- DREIFUSS, René Armand. **1964**: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FERRAZ, Liz de Oliveira Motta. História e cinema: luz, câmera, transposição didática. **O Olho da história**, v. 12, n. 9, dez. 2006. Disponível em: <http://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/lizmotta.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **1964**: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- FERREIRA, Jorge. **João Goulart**: uma biografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **João Goulart**: entre a memória e a história. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- JANGO**. Direção: Silvio Tendler. Produção: Caliban Produções Cinematográficas. Roteiro: Silvio Tendler e Maurício Dias. Narração: José Wilker. Depoimentos: Afonso Arinos, Aldo Arantes, Antonio Carlos Muricy, Bocayuva Cunha, Celso Furtado, Denize Goulart, Francisco Julião, Francisco Teixeira, Frei Betto, Gregório Bezerra, Leonel Brizola, Marcos Sá Correa e outros. Rob Filmes, 1984. 1 filme documentário (1h57min), son., color.
- JEANNENEY, Jean-Noel. A mídia. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV, 1996. p. 213-230.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: Edusc, 2001.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **O capital da notícia**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2001.

MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. **Audiovisual na sala de aula**: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MOREIRA, Cássio Silva. **O projeto de nação do governo João Goulart**: o plano trienal e as reformas de base (1961-1964). Porto Alegre: Sulina, 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 62-85, jan./jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. **Passados presentes**: O golpe de 1964 e a ditadura militar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

MUNTEAL, Oswaldo; VERTAPANE, Jacqueline; FREIXAS, Adriano. **O Brasil de João Goulart**: um projeto de nação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 149-162.

\_\_\_\_\_. A História depois do papel. In: PINSKY, C. et al. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

**O DIA QUE DUROU 21 ANOS**. Direção: Camilo Galli Tavares. Produção: Karla Ladeia por Pequi Filmes. Roteiro original: Camilo Galli Tavares. Pequi Filmes, 2013. 1 filme documentário (77 min), son., color.

**O PRÓLOGO**. Direção: Gabriel Marinho. Produção: Carolina Villalobos. Roteiro: Gabriel Marinho. Villalobos Produções e Totó Filmes, 2013. 1 filme documentário (94 min), son., color.

**O QUE É ISSO COMPANHEIRO?** Direção: Bruno Barreto. Produção: Lucy Barreto e Luiz Carlos Barreto. Roteiro: Leopoldo Serran e Fernando Gabeira. Intérpretes: Fernanda Torres, Pedro Cardoso, Alan Arkin, Luiz Fernando Guimarães, Cláudia Abreu e outros. Rio Filme, 1997. 1 filme (110 min), son., color.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. **João Goulart na imprensa**: de personalidade a personagem. São Paulo: Annablume, 1993.

**PRA FRENTE BRASIL**. Direção: Roberto Farias. Produção: Rogério Farias. Roteiro: Roberto Farias, Reginaldo Faria e Paulo Mendonça. Intérpretes: Reginaldo Faria, Antônio Fagundes, Natália do Valle, Carlos Zara, Cláudio Marzo, Elizabeth Savalla e outros. Embrafilme, 1982. 1 filme (105 min), son., color.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RIoux, Jean-Pierre. Entre história e jornalismo. In: CHAUVEAU, Agnes; TÉTARD, Philippe (org.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: Edusc, 1999. p. 119-126.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Castelo a Tancredo (1964-1985). 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOTANA, Edvaldo Correa. Imprensa escrita, política e golpe civil-militar de 1964: notas sobre o jornal O Matogrossense. In: MARTINS JUNIOR, Carlos; SOTANA, Edvaldo Correa; SOUSA NETO, Miguel Rodrigues de. **Democracias e ditaduras no mundo contemporâneo**. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, p. 71-96 \_\_\_\_\_ . João Goulart nas páginas d´O Estado de Mato Grosso (1961-1964). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 26, p. 402 - 430, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311262019402>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Políticas educacionais e mídia no Brasil: apontamentos sobre o quadro atual. **Resgate**, Campinas, v 19, n. 22, p. 21-31, jul./dez. 2011.

# REPRESENTAÇÃO, ENSINO E PROTAGONISMO: EXPERIÊNCIAS AUDIOVISUAIS E NARRATIVAS INDÍGENAS

Aguinaldo Rodrigues Gomes  
Sandra Nara da Silva Novais

O artigo apresentado tem como objetivo problematizar as narrativas e representações construídas sobre os povos indígenas a partir de olhares eurocentrados, que têm contribuído para silenciar e invisibilizar suas lutas e resistências, apontando a relação entre os processos de subalternização/protagonismo indígena na contemporaneidade. Intencionamos mostrar como os indígenas têm, a partir dos meios digitais, construído narrativas plurais sobre a origem do mundo, sobre sua história, fazendo emergir novas redes de socialização, articulação e luta em espaços digitais. Partindo de nossa experiência como pesquisadores/docentes do curso de História e ancorados numa perspectiva histórica decolonial e na interculturalidade crítica, procuramos mostrar como a cultura digital tem se tornado uma forte aliada na luta de inúmeros povos indígenas no enfrentamento dos processos de racialização, sexualização e subalternização aos quais têm sido historicamente submetidos no projeto colonizador/capitalista/cristão/patriarcal.

A partir da perspectiva teórica decolonial (QUIJANO, 2007; HOOKS, 2019) e da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), buscamos problematizar as narrativas e representações sobre os povos autóctones produzidas por cronistas, memorialistas, viajantes, membros a serviço do Império e do Estado brasileiro que se tornaram fontes importantes e largamente reproduzidas pelos livros didáticos de História, colaborando na construção de imagens generalizantes e estereotipadas que se refletem na escola e no cotidiano desses povos que enfrentam uma dupla marginalização – construídos como sujeitos subalternizados, têm que se reconstruir epistêmica, imagética e socialmente. Acreditamos que, ao romper com a perspectiva da história oficial eurocêntrica e quadripartite, faz-se urgente questionar o olhar colonial e discriminatório, fazendo emergir o protagonismo indígena por meio de ações sociais, principalmente a partir dos meios digitais, que permitem denunciar esses processos a partir de um ativismo digital indígena, capaz de abarcar narrativas que contemplem múltiplas trajetórias, temporalidades, experiências e vivências.

Buscando alcançar o objetivo proposto, dividimos nossas reflexões em dois momentos, a saber: 1 – Campos de disputas pela representação: problematizando o olhar colonizador sobre os indígenas. 2 – O ativismo digital indígena como protagonismo representacional e social na

websérie *Flecha selvagem*. Trata-se de uma experiência audiovisual em que narrativas plurais são colocadas em diálogo horizontal e corroboram o referencial teórico no qual nos ancoramos.

## **Campos de disputas pela representação: problematizando o olhar colonizador sobre os indígenas**

O conjunto de narrativas sobre os povos originários do continente americano despertou a curiosidade pelo exotismo e a imaginação e, desde então, um conjunto de representações sobre essas terras e suas gentes passou a ser contado sob o olhar etnocêntrico dos colonizadores. Ao nos depararmos com essas fontes que descrevem o outro colonial, encontramos as considerações de Taunay (1931) no prefácio de seu livro *Entre os nossos índios Chanês, Terenos, Kinikinaus, Guanás, Laianas, Guatós, Guaygurus, Gaingangs*, em que inicia a narrativa sobre os indígenas da região sul do Mato Grosso dizendo-se incitado pela curiosidade de espírito que o impeliria a cumprir o juramento camoneano de usar, simultaneamente, a espada e a pena. A afirmação denuncia o caráter violento de tal empreitada, procurando ao mesmo tempo justificá-la. Não se distanciando da curiosidade e do exotismo no encontro com os indígenas, é certo que:

Os índios lhe provocaram vivíssima atenção; com summo interesse estudou-lhes os costumes; com maior pertinácia e paciência organizou vocabulários dos idiomas e dialetos das diversas tribos com quem conviveu. Da língua dos guanás chegou a ter quase um dicionário completo, com cerca de dous milhares de palavras (TAUNAY, 1931, p. 3).

Em seu retorno, o bélico escritor trouxe em sua bagagem abundante material composto por desenhos e anotações sobre a campanha de Mato Grosso, terra quase virgem que o colonizador se propunha a palmilhar e colonizar. As descrições oferecidas por Taunay a serviço do projeto colonizador/capitalista/patriarcal tiveram a dupla função de conquista e ordenação do mundo desse "outro". Em seu contato com os Terena, ele assim os descreveu:

O terena é ágil e activo: o seu todo exprime mobilidade: gente de inteligência astuciosa propende para o mal. Aceita com dificuldade as nossas idéas e conserva arraigados os usos e tradições de sua raça, graças talvez a um espírito mais firme de liberdade. Robusto e corpulento é em geral de boa estatura; o semblante apresenta o nariz um tanto achatado na base; sobrancelhas pouco oblíquas, em alguns indivíduos bastas e desenhadas com regularidade; as vezes é pugibarba, outras tem buço e barba bem aparentes. A desconfiança se lhes transluz nos olhares inquietos, vivos; a dobrez nos gestos. Esconde com gosto os sentimentos que o agitam; fala com volubilidade, usando de seu idioma sempre que pode, e manifestando o aborrecimento por se expressar em portuguez (TAUNAY, 1931, p. 17).

Ao descrever os Terena como astuciosos e propensos para o mal, pouco diligentes às ideias do conquistador e não propensos à renúncia de suas liberdades, Taunay se aproxima dos primeiros cronistas seiscentistas, entre eles Pero de Magalhães Gandavo, em *História da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil* (1576), na construção desse "outro" como descansado, inconstante, mutável, pouco confiável e preguiçoso, uma vez que "para o colonizador o colonizado é insolente, preguiçoso, selvagem, perverso, ladrão" (DUSSEL, s/d, p. 162). A resistência por parte dos indígenas na manutenção de sua etnicidade é filtrada pelo olhar etnocêntrico do colonizador como algo atrasado e que necessita ser civilizado, o que faz com que, nessa relação de dominação, muitas vezes os povos subalternizados sintam vergonha de sua língua, sua história e sua cultura, vistas como menores e sem importância.

Voltando nosso olhar para a fonte selecionada, em outra passagem, ao se referir às mulheres Terena, Laiana e Quinikinau, o viajante as descreve de maneira sexualizada e racializada. É o macho colonizador que as toma e as define.

As mulheres geralmente baixas, têm cara larga, lábios finos, cabelhos grossos e compridos. As vezes oferece-lhes o typo surpreendente cunho de amenidade, grande regularidade nas feições e expressão de inteligência. Trazem comumente parte do busto descoberto e um julata, tanga ou avental de algodão, cinta abaixo dos seios, com um das pontas passadas entre as coxas e segura à cintura. Raras dentre ellas sabem falar o portuguez: todas porém o compreendem bem, apezar de fingirem não entenderem. São mais laboriosas e industriasas da sua raça, se contudo levarmos em conta o que vem a ser a actividade e a indolência próprias das nações índias (TAUNAY, 1868, p. 18).

O autor evidencia as características físicas das mulheres indígenas, tais como altura, formato do rosto e dos lábios, cor da pele, corpo, e assim as sexualiza e racializa para defini-las, de acordo com o padrão ocidental de beleza, como bonitas ou feias. As Terena são vistas ainda como laboriosas, criticadas por não falarem e fingirem não compreender propositalmente a língua do colonizador, enquanto as Laiana são enaltecidas por terem, segundo Taunay, menos aversão à língua portuguesa e aos homens brancos.

São mulheres geralmente feias; têm os olhos comumente apertados, a côr dúbia; nem o avermelhado franco do corpo da terena nem o amarelo, algum tanto maligno, da kinikináu. Entretanto, como em quase todas as índias chanés, o talho do corpo é elegante e esbelto, as mãos e pés pequenos e delicados. O tipo kinikináu mostra-se muito diverso dos dous precedentes; traz o homem estampadas, no rosto, a apathia e a placidez: as feições, são regulares e até certo ponto bellas, embora nada vivazes. É-lhe muito diminuta a força do trabalho. Passa os dias, deitado sobre um couro pellado, sem saudades do passado, nem apprehensões do futuro: cultiva, com grande custo, alguns cereais que a família come à proporção da colheita; se

abundante, muito; tudo, em poucos dias. Se acaso falhar, passará a alimentar-se de côcos e frutas da mata, como o tarumá (*Vilex montevidensis*) que, em dezembro de 1866, constituía a principal alimentação da tribo kiikináu nos morros (TAUNAY, 1931, p. 18).

As mulheres Laiana, enaltecidas num primeiro momento por terem menos aversão à língua do colonizador, na sequência do relato são consideradas como feias em função de seus olhos apertados e cor dúbia, em contraste com o corpo avermelhado das Terena e amarelo macilento das Kinikináu. Em outra passagem, indica que "*as mulheres nada tem daquela graça engenua da Eva de Milton: a cara larga, e as grossas tintas, com que se pintão, as fazem desagradeveis a vista dos civilizados*" (TAUNAY, 1931, p. 54). Pelas descrições, percebe-se uma aversão por parte do colonizador em relação a essas mulheres, abjetificadas em sua narrativa. Os homens Kinikináu são descritos como apáticos e plácidos, que passam os dias deitados numa rede (couro pellado), sem grandes preocupações, cultivando uns poucos cereais para a subsistência e acostumados a tempos de bonança e escassez. Se para os cronistas seiscentistas, entre eles Gandavo (1576), a rede simbolizava a preguiça, para Taunay as esteiras de couro desempenham o mesmo papel. É como se os indígenas aguardassem, deitados em suas redes, pela chegada do colonizador e suas benesses.

O olhar colonizador de Taunay fica evidenciado na historiografia sul-mato-grossense que se dedica à história indígena, como no caso de Marcia Campos:

A viagem realizada por Alfredo Taunay pode ser considerada de cunho institucional, visto que o viajante estava a serviço do Império sob a condição de militar. Nesse sentido sua narração se volta para a defesa do território e assuntos militares que envolviam a Guerra travada entre o Brasil e Paraguai, evento este contemporâneo de suas narrativas. As viagens institucionais partiam do governo do país de origem dos viajantes e eram incentivadas para o desenvolvimento científico, para informações sobre possíveis fontes de exploração dos países visitados; levantamento sobre os costumes de povos "desconhecidos", exploração dos recursos naturais, conquista de mercados, investimentos de capitais, aumento da riqueza e da soberania nacional (CAMPOS, 2012, p. 67).

Observa-se, a partir da leitura de Campos (2012), que a visão colonizadora e o projeto civilizador presentes na narrativa de Taunay favoreciam a construção de interpretações integracionistas e desenvolvimentistas que pudessem demonstrar o potencial exploratório das terras e dos seres que habitavam aquelas porções mato-grossenses. Talvez por isso, como indica Campos, sua obra caiu como uma luva para os propósitos de uma história laudatória defendida pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Não por acaso o viajante/militar se tornou membro do IHGB e sua obra foi considerada primorosa para os propósitos civilizatórios e desenvolvimentistas do instituto.

Utilizamos-nos dos relatos deixados por Taunay para evidenciar, assim como a pensadora norte-americana Bell Hooks já debateu, como a branquitude produziu representações discriminatórias sobre negros e indígenas com vistas a colocá-los em posição subalternizada e condicionada à exploração colonial. Essas imagens negativas têm desdobramentos sociais. Hooks se refere à sua leitura de Churchill:

Em seu estudo *Fantasies of the Master Race* [Fantasias da raça dominante], Ward Churchill enfatiza: "Em qualquer situação colonial é dado que o poder colonizador supõe que sua cultura é inerentemente superior à dos colonizados. Portanto, ele se dá o direito [...] de explicar isso a seus súditos, tornando o colonizado ainda mais acomodado à "condição material" de sua dominação pelo senhor colonial, ainda mais submisso à inevitabilidade da exploração material pelo colonizador. Historicamente, a interpretação das culturas indígenas pelos seus conquistadores tem tido esse propósito claro". (CHURCHILL, apud HOOKS, 2019, p. 170).

Acomodação é a palavra utilizada pela autora para demonstrar como o projeto colonizador opera não somente pela opressão direta, mas também por um jogo imagético e de interpretação das culturas indígenas como incompleta e carecedora de uma intervenção civilizatória. A mídia e os demais meios de divulgação dessas imagens fragmentadas e descontextualizadas sobre o indígena são fundamentais na produção desse "outro subalternizado".

As representações dos indígenas na mídia de massa têm sido uma importante força "colonizadora". Em filmes e na televisão, indígenas são retratados de pele clara e cabelo liso e escuro. Essa aparência transmite uma imagem precisa de muitos americanos nativos, mas não é a única. Como todos os outros grupos, existem diversos tons de pele e traços que caracterizam os indígenas. Ninguém fez ainda um trabalho acadêmico extenso a respeito de até que ponto as representações de indígenas foram influenciadas pela percepção branca de como um "índio" deveria se parecer. Ambos, negros e indígenas, foram profundamente afetados pelas representações degradantes que continuam sendo as imagens dominantes apresentadas em filmes e na televisão. Retratados como covardes, canibais, incivilizados, as imagens dos "índios" nas telas espelham as imagens dos africanos. Quando a maioria das pessoas assiste a imagens degradantes de negros e indígenas diariamente na televisão, não pensa sobre o quanto essas imagens nos causam dor e sofrimento (Hooks, 2019, p. 275).

As observações de Bell Hooks, embora tratem da realidade americana, guardam semelhanças com o Brasil. Isso nos leva a problematizar em todos os níveis a produção dessas imagens e as construções históricas e conceituais que elas produzem dentro de um ensino integrado à lógica universalista colonial. Nesse sentido, Chimamanda Adichie (2019) nos alerta para os perigos de uma história única e os riscos de apagamento e silenciamentos que isso acarreta. Enfatiza a

autora: "É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna" (ADICHIE, 2019, p. 27-28). As consequências são o roubo da dignidade e da humanidade das pessoas.

Tomadas como verdades essenciais, esses estereótipos produzem efeitos sociais nefastos, como o racismo estrutural e a discriminação contra os indígenas em nosso país. Portanto, ler as imagens sob a ótica decolonial significa se confrontar com as proposições eurocentradas e essencialistas presentes nos livros e materiais didáticos. Sobre isso cabe ressaltar que, apesar de o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) propor novas abordagens sobre a história indígena, estas são ainda muito tímidas. Um passo importante nessa revisão consiste na implementação da Lei n. 11.645/2008 nos currículos da educação básica e nos cursos de formação docente, na construção de um diálogo horizontal, respeitoso, "[...] embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida dos povos originários e, contribuindo assim, para superar os silêncios e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares" (BITTENCOURT & BERGAMASCHI, 2012, p. 14).

Ao negarmos as narrativas produzidas pelo colonizador que subalternizou as experiências de negros e indígenas, como observa Bell Hooks, somos constantemente

Desafiados a repensar, artistas e intelectuais negros insurgentes buscam novas formas de escrever e falar sobre raça e representação, trabalhando para transformar a imagem. Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos. (...) Da escravidão em diante, os supremacistas brancos reconheceram que controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial. No ensaio "Identidade cultural e diáspora", Stuart Hall enfatiza que podemos entender bem o caráter traumático da experiência colonial ao reconhecer a conexão entre dominação e representação (Hooks, 2019, p. 29).

Reconhecer a conexão entre dominação e representação, a descolonização e desconstrução das imagens que perpetuam códigos que reproduzem a opressão é fundamental para modificarmos situações discriminatórias sobre negros e indígenas. As imagens midiáticas precisam ser entendidas como ícones históricos que requerem interpretações que toquem na visualidade como um fenômeno social ancorado em outros textos não visuais, que em uma cadeia de repetibilidade adicionam significado ao signo. Como exemplo, podemos trazer as imagens da passividade do cotidiano indígena e suas associações com a ideia de uma indolência e preguiça indígena que, graças à cadeia de repetição presente na maioria dos manuais escolares, se perpetuou entre nós.

Residem aí os perigos de uma história única, como alerta Chimamanda Adichie (2019), em que a história indígena tem sido silenciada ou deturpada pela visão eurocêntrica do colonizador. Nesse sentido, concordamos com Marilena Chauí ao afirmar que:

Durante os últimos 500 anos, a América não cessou de oscilar entre as duas imagens brancas dos índios e, nos dois casos, as gentes e as culturas só puderam aparecer filtradas pelas lentes da bondade ou da barbárie originária. Cegos e surdos para a diferença cultural (no sentido amplo deste termo), os pós-colombinos e pós-cabralinos realizaram a obra da dominação, mesmo quando julgaram que faziam o contrário, desejosos de aumentar o rebanho do povo de Deus ou os cidadãos da sociedade moderna (CHAUÍ, apud GRUPIONI, 1994, p. 12).

É preciso analisar, desconstruir e descolonizar essas ilações preconceituosas. Essa é a principal tarefa que se impõe aos historiadores do ensino e aos professores de História da educação básica ao tomar as imagens midiáticas como produtoras de sentidos que implicam em desdobramentos socioculturais. Cabe destacar que a nova história indígena proposta por Monteiro (1995) proporcionou o surgimento de novas abordagens sobre a história e a presença indígena e possibilitou questionar as análises estruturalistas e as teses globalizantes, obrigando, inclusive, os pesquisadores a reverem seus conceitos e, fundamentalmente, seus preconceitos. No entanto, a incorporação dessas abordagens nos manuais didáticos e na prática docente ainda precisa ser intensificada.

Como pudemos perceber no diálogo com Bell Hooks, a luta pela representação é necessária – não apenas uma questão de imaginário ou de readequação do ensino –, mas também crucial para a construção de uma alteridade que reconheça os indígenas como sujeitos históricos e de direitos. Trata-se de descolonizar as representações no enfrentamento das violências, discriminação, marginalização e preconceitos sofridos pelos indígenas. As imagens estereotipadas dos indígenas como indolentes, preguiçosos, mas passíveis de civilização, favoreceu em nossa sociedade a visão predatória e mandonista que os mantém à margem dos direitos sociais, submetidos a situações degradantes de sobrevivência.

Ao abordar os processos de exclusão vividos por grande parte da população indígena em Mato Grosso do Sul, Wenceslau e Gonçalves (2011) propõem pensar que o conceito de marginalidade indígena pode ser traduzido pelo sofrimento e abandono em que vivem. Essa situação resulta da falta de terra para a produção de alimentos e da diminuição da caça e da pesca em suas áreas – condição que os empurra para o trabalho fora das aldeias e/ou reservas, em fazendas, canaviais, carvoarias e, mais recentemente, na colheita da maçã. Vivendo em situação de marginalidade e impossibilitados de garantir a subsistência de suas famílias, as autoras afirmam que muitos indígenas têm convivido cada vez mais com sentimentos que até então lhes eram desconhecidos, tais como amargura e depressão, aos quais acrescentamos fome, desnutrição infantil, suicídios e o aumento da violência, principalmente entre os Guarani e Kaiowá.

Como um povo inteiro pode pensar, viver e prosseguir num mundo onde o seu pensar é sobreposto e indiscutível perante o pensar Ocidental? O desaparecimento dos animais, a solidão espiritual do homem fazem com que se perceba que a terra sem preservação fere também aqueles que virão e poderiam estar amando a terra e fazendo-a alimentar seu povo (WENCESLAU; GONÇALVES, 2011, p. 19).

Como professores num território indígena como Aquidauana, nos deparávamos com o abandono da escola pelos meninos com idade entre 15 e 16 anos em função do trabalho e presenciávamos o drama vivido por algumas famílias preocupadas com essa situação. Cabe indagar como aquelas imagens midiáticas estereotipadas mencionadas anteriormente colaboraram para que esses jovens, desencorajados pelo sistema escolar, submetessem-se a condições subalternas e degradantes de sobrevivência. O próprio currículo de História, em suas recentes mudanças, apesar de propagar retoricamente o discurso da diversidade, não abarca a diferença e acaba por apagar esses debates e oferecer uma perspectiva oficialista e pouco problematizadora que favorece visões epistemicidas da história.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 127).

Desvendar esse projeto epistemicida da história colonial é uma tarefa urgente. Para isso, precisamos nos atentar para narrativas que possam abarcar as diferentes experiências e vivências tendo os indígenas como protagonistas na construção de representações outras sobre suas próprias histórias e a história do Brasil.

## **O ativismo digital indígena como protagonismo representacional e social na websérie *Flecha Selvagem***

Como já afirmamos no decorrer deste texto, há uma narrativa branca e europeia sobre os indígenas que os toma como incapazes de falarem por si e sobre si. Essa perspectiva teórica é ancorada no que Quijano (2005) denomina colonialidade do poder e do saber, um projeto que busca, para além da dominação física dos povos, o monopólio da cognição e intersubjetividade

dos colonizados. Conforme analisa Quijano, nesse processo ocorre uma expropriação que pode ser compreendida em três aspectos:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. (...) Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Para desconstruir essa visão eurocentrada da produção do conhecimento, precisamos olhar para a intersubjetividade e a diferença entre os diversos sujeitos históricos a partir de uma interculturalidade crítica. Como já apontou Walsh (2012), a compreensão da diferença e do direito à diferença étnico-racial-cultural é primordial para se discutir interculturalidade no contexto dos campos de luta, poder e decolonialidade. A autora entende que interculturalidade e decolonialidade são projetos que caminham de mãos dadas:

Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (WASH, 2019, p. 15-16).

Ao descolonizar as estruturas e os paradigmas dominantes em seu projeto histórico de anulação do outro em sua humanidade, emergem as lutas e resistências dos povos indígenas se contrapondo às narrativas colonialistas produzidas por cronistas, memorialistas, militares, livros didáticos e também pelo cinema, que desde 1910 tem contribuído na construção de um imaginário sobre os povos indígenas carregado de exotismos, generalizações e estereótipos.

Ao lançarmos um olhar para a produção cinematográfica, podemos destacar três momentos distintos: 1 – os filmes de caráter etnográfico, como os documentários dirigidos pelo Major Luiz Thomaz Reis, chefe de Fotografia e Cinematografia da Comissão Rondon, tais como *Os sertões de Mato Grosso* (1912), *Expedição Roosevelt* (1914) e *Rituais e festas Bororo* (1916), cujo objetivo era registrar por meio de fotografias, filmes e relatos o cotidiano das populações indígenas e, assim, criar uma memória daqueles povos que, para o colonizador, fatalmente iriam desaparecer com a chegada do desenvolvimento capitalista na região; 2 – o cinema ficcional e suas aproximações com os romances indianistas, como *Iracema* (1919), de Vittorio Apellaro, *O Guarani* (1920), de João de Deus, versão cinematográfica da ópera de Carlos Gomes, *O Guarani* (1926), de Vittorio Capellaro, *O descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro, além de produções mais recentes, como *Hans Staden* (1999), de Luis Alberto Pereira, *Cronicamente Inviável* (2000), de Sérgio Bianchi, e *Caramuru, a invenção do Brasil* (2001), de Guel Arraes, em que se reproduz o ideário da sociedade urbana ocidental e etnocêntrica que os coloca na condição de primitivos, selvagens, ingênuos, infantis, preguiçosos e exóticos, situados no passado histórico e sem particularidades individuais e coletivas; 3 – O cinema indígena de autoria dos cineastas indígenas, em que

o processo de realização dos filmes pelos indígenas possibilita uma reinterpretação do passado, gerando uma reflexão sobre o seu papel na atualidade. Nesse sentido, alguns vídeos são produzidos por eles como ferramenta de denúncia, sendo disponibilizados em *sites* na internet, participando de festivais e mostras de cinema (IMOTO, 2009, p. 7).

No campo da produção audiovisual, o projeto *Vídeo nas Aldeias – VDA* (1996), cujo objetivo consistia em apoiar as lutas desses povos no fortalecimento de suas identidades e patrimônios territoriais e culturais e deu início à formação de cineastas indígenas.

Figura 1



fonte: <https://tribunadepetropolis.com.br/noticias/a-figura-do-indigena-no-cinema-de-objeto-a-sujeito-das-telas/2019>.

As oficinas de audiovisual aconteciam nas aldeias e consistiam na elaboração de roteiro, captação de imagens e edição, possibilitando que os indígenas fossem conquistando autonomia para produzir seus próprios filmes e documentários. Essa iniciativa resultou na criação de coletivos de cinema e na participação em festivais, compartilhando suas produções. Podemos ainda destacar outras iniciativas, como o *Cine Kurumin* – Festival Internacional de Cinema Indígena, que exibe produções audiovisuais com temática indígena e reúne cineastas de diferentes etnias, sendo realizado desde 2011; o *CineSesc* e o projeto *Luta Yanomami: Cinema Como Aliado*; o *Cine Nativo*, uma plataforma experimental de cinema indígena fundada em 2017 pela rapper e ativista Katú Mirim, com mais de 100 filmes para acesso *online* e gratuito; e o projeto audiovisual *Flecha Selvagem*, foco de nossas análises.

O *Flecha Selvagem* consiste em uma

Série em seis episódios que projeta o SELVAGEM para a linguagem audiovisual. Mediado por Ailton Krenak, SELVAGEM reúne desde 2018 uma inédita constelação de cientistas, lideranças indígenas, pajés e artistas na experiência, idealizada por Anna Dantes, de corresponder diferentes perspectivas de saberes sobre a vida. Os seis episódios de 15 minutos cada, envolverão, a partir de diferentes perspectivas de conhecimento – científicas, mitológicas e ancestrais – temas como o DNA e a serpente

cósmica, a biosfera e os seres invisíveis, as metamorfoses e as forças regenerantes (FLECHA SELVAGEM, 2021).

Ao reunir narrativas de cientistas, lideranças indígenas, pajés e artistas que discorrem sobre as diferentes perspectivas e saberes sobre a vida, articulando narrativas plurais, podemos considerar a série disponibilizada no *YouTube* um interessante exercício intercultural e didático. Nos episódios, com duração de 15 minutos, são discutidas de forma interdisciplinar concepções científicas, mitológicas e ancestrais que nos apresentam outras narrativas sobre a criação da vida e da formação dos grupos indígenas, temas como o DNA e a serpente cósmica, a biosfera e os seres invisíveis, as metamorfoses e as forças regenerantes da natureza e do universo. O material iconográfico e audiovisual é estruturado, em cada episódio, por uma narração principal em *off*, adensada por participações especiais de elenco convidado em leituras de trechos literários e científicos relevantes, enriquecido por trilha sonora customizada, apresentando narrativas sem pretensão de universalidade – são visões múltiplas, narrativas plurais sobre os seres e a história.

Nos dedicaremos à análise do episódio 1, *A serpente e a canoa*, que nos permite contrapontos das visões indígenas sobre o conhecimento eurocentrado, a história e a visão sobre as mulheres. Ao contrário da visão essencialista dos europeus, que se consideram os inventores do mundo e das explicações sobre ele, os indígenas se consideram parte do mundo, natureza viva conectados com as florestas, as águas, a terra, a flora e a fauna, num equilíbrio sistêmico com a *Pachamama*.

Figura 2 – A serpente e a canoa



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=Cfroy5JTcy4&abchannel=SELVAGEMmicledeestudossobreavida>.

As imagens de abertura do vídeo trazem ilações importantes para compreendermos o cerne da narrativa, qual seja: um diálogo científico ancestral sobre a formação do mundo na concepção indígena. A websérie, lançada em 2021, com direção de Anna Dantes, narração de Ailton Krenak e introdução de Daiara Tukano, alcançou até agora 108.613 visualizações e constitui-se num importante material didático audiovisual para se conhecer a história indígena. O mosaico de imagens, a música instrumental com diversos instrumentos indígenas, as vozes e os sons dos pássaros fazem do episódio uma experiência visual e sonora que torna significativo o conhecimento sobre o tema.

Na primeira “flecha”, a narração de Daiara Tukano indica que antes não existia nada, a escuridão dominava tudo e uma mulher – Yebá Buró, a avó do mundo – apareceu por si mesma a partir de um pico surgido sobre o seu banco de quartzo branco e imaginou uma esfera nomeada Umuko wi (Maloca do Universo). Posteriormente, pensou então em criar outro ser, o Deus da Terra, que levantou seu bastão cerimonial até o topo do universo e o sol nasceu. Em seguida ele subiu à superfície para criar a humanidade, levantou-se no grande lago de leite e depois do terceiro trovão desceu em forma de uma jiboia gigantesca. Sua cabeça se parecia com a proa de uma canoa – a *canoa cobra*.

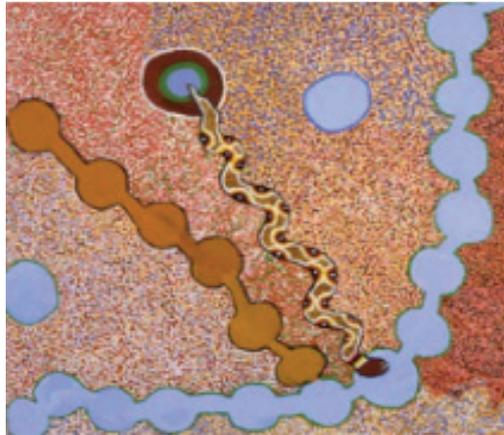
Observemos que a explicação indígena para a criação do mundo recorre a perspectivas míticas que fogem à racionalidade ocidental. No entanto, se pensarmos nas proposições de Henri Marrou, a história ainda possui, principalmente na dimensão da temporalidade, um caráter iminentemente teológico: “O Corpo Místico de Cristo é o verdadeiro sujeito da história, assim como o acabamento de seu crescimento é a razão de ser e a medida do tempo que ainda corre” (MARROU, 1989, p. 35).

Nas narrativas indígenas a cobra está relacionada à origem do mundo. Segundo Krenak, há uma narrativa comum, como entre os povos do Rio Negro. Nela, uma canoa cobra extraterrestre chegou à terra. Para os narradores dessa memória, a canoa cobra entrou pelas águas e abrigou as gentes-peixes por muito tempo. Um dia eles despertaram e se depararam com uma enorme parede de gelo que só poderia ser vencida pelo bastão e pelos cantos mágicos do Deus da Terra. Foi Yebá Buró que ensinou ao Deus da Terra esses conhecimentos e cantos. Depois disso, ele bateu com seu bastão na parede de pedra de gelo e surgiram o céu azul e os mares. Atravessar a parede permitiu a transformação da gente-peixe em povos e clãs que habitam a terra. Portanto, uma serpente cósmica trouxe a vida à Terra e a gente-peixe virou gente humana.

Na compreensão indígena, a Serpente Cósmica formou a biosfera, Gaia, a Terra e as narrativas que estão presentes em vários mitos de origem de diversas culturas. Entre os Huni Kuin ela seria Yube Aibu, “a mulher boa” que vivia no fundo do lago em forma de jiboia e que lhes apresentou a planta da ayahuasca, ensinou a tecer, desenhar e a curar. Entre os astecas um dos deuses importantes no panteão é a Quetzalcoatl, a serpente emplumada. Em Quechua, a Yakumama é

a serpente mãe das águas, Shamamama é a anaconda que domina a floresta e Huairamama é uma cobra que move os ventos e vem do espaço sideral. Já entre os aborígenes australianos, em Uluru, conhecida como Rocha de Ayer, há vestígios das batalhas do povo serpente. A Serpente Arco-íris, para esses povos, é associada às águas e ao quartzo que refrata a luz em cores. Para os Jaru, ela veio do céu, no lugar chamado Kandimalal, uma enorme cratera feita por um meteoro.

Figura 3 - Cratera antiga e buracos de água (Nana Daisy Kungah)



Fonte: Cortesia da Universidade da Pensilvânia, Museum of Archaeology & Anthropology.

Como aludimos anteriormente, diversos povos orientais e ocidentais trazem em seus mitos de origem a figura da serpente, como no caso dos cristãos, em que ela é a figura corruptiva dos humanos ao ludibriar Eva. Há claramente nessa visão uma associação entre a serpente, a mulher e o perigo. Já entre os indígenas, ela está em braceletes, tecelagens, cerâmicas, pinturas rupestres, diademas de variadas culturas. A serpente, principalmente o mito de Ouroboros, nos parece uma boa metáfora para pensar a temporalidade.

A metáfora da serpente e seus múltiplos significados para diferentes povos ligados à temporalidade seria um ponto de inflexão importante para pensarmos a possibilidade de superar a linearidade do tempo ocidental. Diferente da temporalidade ocidental linear e progressiva, a temporalidade indígena é circular, como nos mostra Daniel Munduruku (2012). Nessa temporalidade, passado e presente se encontram e são atualizados pela tradição oral. Essa concepção de tempo também se faz presente entre outros povos, como, por exemplo, os egípcios, para os quais Ouroboros era tida como símbolo de uma temporalidade cíclica do eterno retorno.

Figura 4 - Ouroboros



Fonte: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/ouroboros>.

Ouroboros (termo grego que, na realidade, vem do Egito) é uma serpente que come seu próprio rabo em eterno ciclo de nascimento, morte e renascimento. O que seria esse tempo? Para Salabert (2010), seria uma unidade radical de um tempo que dá e recupera, que produz e aniquila sem ser alterado, suavizando tudo. O que nos parece um trecho temporário, retornará à matriz de onde vem; tudo recairá nesse *continuum* primordial matematicamente puro e indiferente, cuja neutralidade é aterradora.

Isso guarda semelhança com uma das noções de temporalidade entre os indígenas brasileiros, pois, para alguns desses povos, o tempo cíclico abre um espaço e traz a possibilidade da infinita renovação e da partilha das experiências, pautada pelas histórias que se renovam infinitamente a cada vez que alguém as escuta ou conta. Sendo assim, o tempo não é significativo, mas as experiências através do tempo vivido são percebidas por uma subjetividade coletiva. Essas simbologias e narrativas nos permitem romper com a linearidade do tempo universal.

Entre os Huni Kuin, hoje conhecidos como Kaxinawá, a cobra Yube tem grande importância. Eles têm a jiboia e a sucuri como parte de um mesmo ser, guardando relação com a passagem entre a vida e a morte e, conseqüentemente, com o tempo.

Yube, a cobra, é um ser de grande importância no mundo kaxinawá. Segundo sua concepção, a jiboia e a sucuri fazem parte de um só ser. O fato de a primeira habitar a terra e a segunda a água não implica uma diferença em suas qualidades inerentes, em sua espécie, mas uma diferença em termos de idade e tamanho. Yube, na forma jiboia, é designada como "o maior dos xamãs", em razão de ser um "mensageiro", "nunca restrito a um único mundo, viajando do mundo da água para a terra e retornando, trocando de pele todo o tempo, transformando-se a si própria e o mundo a sua volta". Isso porque a jiboia é uma das manifestações do xamã primordial Yube, mestre do mundo aquático; sendo assim, ela não é apenas um animal com yuxin, mas também possui yuxibu, o poder para transformar o mundo à sua volta. A jiboia/sucuri é também a dona do nixi pae (ayahuasca/cipó) (LAGROU, 2007, p. 201, apud BALESTRA, 2013, p. 169-170).

A Yube dos povos Huni Kuin possui simbologia semelhante a Ouroboros – são elos temporais do eterno retorno e, para além disso, entre os tempos dos antepassados e os tempos atuais. Segundo Balestra,

Yube é considerada um ser de vida eterna. É porque muda de pele, dizem os Kaxinawá, que ela não morre e, mesmo quando sacrificada em ritual, ela apenas "descorporifica". O fato de ela ser dona do nixi pae é significativo, uma vez que, nos tempos atuais, é por meio desta bebida que o xamã pode ter acesso a mundos distantes que, no tempo do mito, estavam próximos e acessíveis. (...) À cobra também é permitido viver em todos os espaços: ela é capaz de viver na terra, nos galhos altos das grandes árvores, nos buracos e dentro da água. Assim, podemos afirmar que, ao mediar espaços distantes, a cobra e o cipó, do qual a primeira é dona, também são mediadores de tempos. Constituem-se, portanto, enquanto um par capaz de mediar espaços e tempos. Como vimos, espaços que eram unos no tempo do mito, agora se encontram separados. A jiboia/sucuri anda por todos os espaços e, sendo eterna, percorre todos os tempos (BALESTRA, 2013, p. 170).

Ainda de acordo com Balestra (2013), o mito narrado por Krenak no episódio 1 da série *Flecha selvagem*, relativo à criação do mundo, é comum a toda a área cultural do rio Negro, mas apresenta variações de um grupo a outro. De acordo com a autora, na maioria das narrativas,

os ancestrais da humanidade partiram do Oceano Atlântico numa canoa – a Canoa-de-Transformação – numa viagem assimilada à humanização e maturação progressiva dos seres humanos. Subiram o curso dos rios Amazonas, Negro, Uaupés e seus afluentes, e foram parando em numerosas casas de transformação, nas quais faziam festas. Desembarcaram num lugar situado entre as cachoeiras de Ipanoré, no médio rio Uaupés. Foi nesse lugar que aconteceu a diferenciação entre brancos e índios. Na versão desana, o branco é retratado segundo as duas faces com que se apresentou aos índios: a do padre missionário, doutrinador, empenhado em destruir as crenças ancestrais, e a do truculento negociante, escravizador de índios (BESSA, 2006, p. 16).

Numa perspectiva decolonial, podemos tomar essas narrativas como conhecimentos da ancestralidade que se expressam não só nas memórias passadas de geração em geração, dos mais velhos para os mais novos, mas também através de outras representações, como a escrita Kene dos Huni Kuin, do Acre, que recorrem a grafias diferentes do símbolo da cobra jiboia, ou nos padrões decorativos da cerâmica Terena de Aquidauana. Para além das representações pictóricas e dos artefatos culturais, apresentamos como possibilidade de diversificação das fontes para o ensino da história indígena o protagonismo audiovisual no cinema e nas produções do *YouTube*.

Retomamos como exemplo que se contrapõe às narrativas generalizantes e estereotipadas desses povos o projeto *Fecha Selvagem*, de Ailton Krenak, dirigido por Ana Dantas. Produções como essa possibilitam um maior protagonismo da oralidade, permitindo que os indígenas possam se expressar a partir de falas, rituais, danças, corporeidade, visões sobre o mundo que, apesar de mediadas pela técnica, não são filtradas pelo olhar colonizador.

Como evidenciam os antropólogos e documentaristas Dominique T. Gallois e Vincent Carelli:

Constata-se, em primeiro lugar, que o acesso ao vídeo amplia as possibilidades de comunicação, internas e externas, entre grupos indígenas. A experiência do projeto *Vídeo nas Aldeias* mostra que, quando colocados sob o controle dos índios, os registros em vídeo são principalmente utilizados em duas direções complementares: para preservar manifestações culturais próprias a cada etnia, selecionando-se aquelas que desejam transmitir às futuras gerações e difundir entre aldeias e povos diferentes; para testemunhar e divulgar ações empreendidas por cada comunidade para recuperar seus direitos territoriais e impor suas reivindicações. No entanto, a experiência também comprova que a apropriação do vídeo pelos povos indígenas extrapola a função instrumental da comunicação. Os resultados obtidos estão menos na maior circulação de informações entre os povos do que na forma inovadora como esses grupos se apropriam delas. Tecnicamente, o vídeo modifica substancialmente a produção e a transmissão de conhecimentos. Comparado com outros instrumentos de comunicação utilizados em programas de "resgate" cultural, a inovação que o vídeo representa tem uma dupla vantagem: sua apreciação passa pela imagem, sua apropriação é coletiva (GALLOIS; CARELLI 1995, p. 63).

A inovação proposta nessa história audiovisual, apropriada e feita por indígenas, nos parece uma ruptura importante com a etnografia clássica, em que se buscava traduzir as diferenças descrevendo a cultura do outro com um tom relativista e distante. Esse processo possui uma dimensão ética negligenciada pela ciência universal.

Dito em outras palavras, é essencial repensarmos os recortes que delimitam nossa apreensão dos outros. Para o grande público, os índios continuam sendo apreciados na medida em que são apresentados na forma de povos exóticos, que exercem fascínio pela sua distância. Ao abrir nossos trabalhos à voz desses povos, é preciso

abandonar a perspectiva da distância para privilegiar a da aproximação: o do contato. Por que não fazê-lo dando prioridade à demanda de interação que esses povos colocam para nossa sociedade, privilegiando as suas questões? (GALLOIS; CARELLI, 1995, p. 72).

Precisamos de uma história feita com e pelos indígenas para modificar a visão silenciadora, colonizante, como a de Taunay, Gandavo, Rondon. O ensino precisa romper com a visão agostiniana teológica de história e reconhecer a possibilidade de outros deuses e outros mitos de origem. Não se trata de tarefa complexa, basta reler os traços e símbolos indígenas presentes em nossa história, nas danças, nos artefatos, nos ritos e no cotidiano, dando ouvidos às vozes, reconhecendo seus protagonismos na história.

## Considerações finais

A partir do exposto anteriormente, percebe-se uma necessidade premente de incorporação de outras teorias, como a decolonial de Quijano (2007), o feminismo negro de Hooks (2019) e da história indígena de Krenak (2021) no ensino de História. Problematicamos neste texto as narrativas e representações construídas sobre os povos indígenas a partir de olhares eurocentrados, demonstrando como elas têm contribuído para silenciar e invisibilizar suas lutas e resistências, apontando a relação entre os processos de subalternização/protagonismo indígena. Buscamos evidenciar como os indígenas têm, a partir dos meios digitais, construído narrativas plurais como meio de articulação e luta em espaços digitais.

O cerne da problemática aqui abordada passou pela discussão das formas de representação do outro e suas dimensões éticas. Percebemos que as perspectivas eurocentradas foram e continuam responsáveis por representar o outro indígena de forma generalizante e estereotipada, o que por vezes é cristalizado nos livros e nos materiais didáticos, produzindo efeitos no campo social por meio da luta por representação e sobrevivência. Buscamos evidenciar na parte final da reflexão a necessidade de reconhecer os mitos de origem, as cosmologias e os saberes indígenas como formas de explicação do mundo e como uma ciência passível de ser colocada em diálogo horizontal, no sentido freiriano, com a ciência ocidental.

Apresentamos as produções audiovisuais indígenas como forma de protagonismo indígena que permite uma comunicação mais direta entre as diversas etnias e com a sociedade envolvente. Isso faz parte de uma estratégia micropolítica que engloba os meios digitais e impulsiona as lutas por reconhecimentos de seus direitos e saberes. Essa nova história indígena, construída nas brechas da narrativa histórica dominante, nos leva a repensar o ensino de História e questionar os paradigmas vigentes, de modo a priorizar um ensino que possa dialogar a partir da diversidade e da diferença, no sentido de abarcar múltiplas trajetórias, temporalidades, experiências e vivências.

## Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVARES, Alberto. **O cinema indígena no Brasil e as tensões entre passado e presente**. Entrevista concedida a Márcia Pimentel. Site. MultiRio: a Mídia educativa da cidade. 27 fev. 2020.
- BITTENCOURT, Circe; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Apresentação Dossiê Temático Ensino de História Indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, ISSN 1806-3993. Biênio: Ago. 2011 jul. 2013.
- CAMPOS, M. das G., Gonçalves, M., & F. Castrillon, M. de L. As mulheres nos relatos dos viajantes estrangeiros no século XIX na Província de Mato Grosso. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 35, n. 1, p. 195-212. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/21787476.2021.35.195212>.
- CAMPOS, Márcia. **As mulheres indígenas no imaginário dos viajantes**: Mato Grosso-século XIX. 2012. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD.
- DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III**: erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Unimep, s/d.
- FLECHA SELVAGEM. Disponível em: [http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/05/FLECHAS\\_SELVAGEM\\_PORT.pdf](http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/05/FLECHAS_SELVAGEM_PORT.pdf).
- FREIRE, José Ribamar Bessa. A canoa do tempo: tradição oral e memória indígena. **América**: Descoberta ou Invenção. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro, Imago, 2008.
- GALLOIS, Dominique T.; CARELLI, Vincent. Vídeo e diálogo cultural: experiência do projeto Vídeo nas Aldeias. **Horizontes antropológicos**, v. 1, n. 2, p. 61-72, 1995.
- GRUPIONI, Luis D. (Org.) **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1994.
- HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. Elefante Editora, 2019.
- IMOTO, Flavia Almeida. **Cinema indígena**: as possibilidades de um novo espaço de resistência cultural. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos. CELACC/ECA - USP, 2009.
- KOSELLECK, Reinhart, 1923-2006. **Estratos do tempo**: estudos sobre história, tradução de Markus Hediger. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2014. 352 p.
- MARROU, Henri. **Teologia da história** – o sentido da caminhada da humanidade através da temporalidade. Rio de Janeiro: VOZES, 1989. p. 35.
- MONTEIRO, John Manoel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática Indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília. MEC/MARI e UNESCO, 1995, p. 221-228.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NARBY, Jeremy. **A serpente cósmica**: o DNA e a origem do saber. Rio de Janeiro: Dantes, 2018.
- NUNES, Mônica. 'Flecha Selvagem': série de seis filmes curtos é fruto de um sonho de Ailton Krenak para 'adiar o fim do mundo'. **Conexão Planeta**. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/flecha->

[selvagem-webserie-e-fruto-de-um-sonho-de-ailton-krenak-para-adiar-o-fim-do-mundo/#fechar](#). Acesso em: 23 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, v. 233, 2005.

SALABERT, Pere. Ouroboros: do tempo ordinário ao grande momento, e de volta depois. **De Signis**, v. 15, 2010, p. 13-22.

TAUNAY, A. de E. 1931. **Entre nossos índios**: chanés, terenas, kinikinaus, guanás, laianas, guatós, guaycurus, caingang. São Paulo, Melhoramentos.

VASCONCELOS, C. A. de. 1999. **A questão indígena na Província de Mato Grosso**: conflito, trama e continuidade. Campo Grande, UFMS.

TUKANO, Álvaro. O mundo Tukano antes dos Brancos. **Um Mestre Tukano** 1, 2017.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, 2019.

WENCESLAU, Marina Evaristo; GONÇALVES, Débora Fittipaldi. Identidade, alteridade e marginalidade indígena em Mato Grosso do Sul. In: FREITAS, Silvane Aparecida de; CARVALHO, Jaques Elias de (Org.). **Política, identidade e marginalidade**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

# PESQUISAS, ENSINO DE HISTÓRIA E MÍDIAS ELETRÔNICAS EM TEMPOS DE METAMORFOSES AUDIOVISUAIS

Flávio Vilas-Bôas Trovão

Como falar em cinema, em sentido estrito, num momento histórico no qual seu próprio suporte material, a película, começa a dar lugar a novos e complexos suportes imateriais? O cinema digital, armazenando imagens e sons nos bites e bytes de aparatos computadorizados, desmaterializou a superfície que, por mais de um século, abrigou os fotogramas, constituindo-se na substância poética em que foram impressionadas as mais pregnantes sensações, visões e fantasias do século XX. (FELINTO, 2006, p. 413).

Desde 2014 o Brasil vive momentos políticos, sociais e econômicos conturbados, em uma série de episódios que acabaram por criar rugas também no campo educacional. Como se sabe, a Educação é um campo chave no projeto neoliberal, como aponta Daniel Suárez (1995), ao demonstrar que os princípios mercadológicos se sobrepuseram aos democráticos e os valores da meritocracia e a competição desbancaram as ideias de democracia e cooperação como base. O campo educacional, portanto, tornou-se *locus* de disputas políticas, mercadológicas e também ideológicas.

A ascensão de grupos heterogêneos sob a denominação genérica de *Nova Direita política*, bem como outras agremiações voltadas à direita, foram se aglutinando nos últimos anos em um processo que culminou com o impedimento da Presidente Dilma Rousseff em 2016 e na eleição de Jair Bolsonaro, em 2018.

Embora a nova direita brasileira tenha se apresentado publicamente na esteira do turbilhão de efervescência social após as manifestações de junho de 2013, tenha ganhado as ruas entre 2015 e 2016, e, por fim, conquistado o Executivo Federal apenas em 2018 – *pari passu* ao processo de crise do lulismo –, sua gestação coincide com o auge da popularidade do governo Lula (entre 2006 e 2010), e se dá, segundo Rocha (2018), a partir da organização de um contra-público em grupos de discussão, redes sociais e fóruns da internet ancorados em pautas radicalizadas e em uma linguagem debochada, que, por sua vez, construíram, paulatinamente, o caldo cultural que pavimentou a ascensão desse contra-público para o centro da esfera pública nacional. Está na origem (em maior ou menor medida) dos grupos pró-*impeachment*, do Partido Novo, da reorientação do Partido Social Cristão após 2014 e do fortalecimento da candidatura de Bolsonaro desde 2016 (ROCHA, 2018). (SILVA, 2020, p. 08).

É nesse contexto político e social que o ensino da História passou a ser um dos maiores alvos de críticas desse grupo, uma vez que a figura do professor de História passava a ser representada como a do “ideólogo abusador e de esquerda”. Professores e professoras se tornaram alvo de críticas e injúrias da nova direita brasileira, tendo no movimento “*Escola sem Partido*” uma de suas maiores manifestações políticas (PENA, 2017).

É também nesse momento que o Departamento de História da UFMT tornou-se uma das 18 universidades selecionadas para integrar o Programa de Mestrado Profissional em ensino de História em rede nacional, quando passamos a orientar pesquisas que tinham como objetos de investigação produtos midiáticos cuja base metodológica dialogasse com a historiografia do campo – sobretudo da história Cultural – como também com os Estudos Culturais.

Nessa perspectiva, entre ataques políticos e tentativas de investigação científica e construção de reflexões sobre o ensino de História, as mídias contemporâneas, sobretudo aquelas ligadas ao audiovisual, tornaram-se nosso foco de atenção. Dentre os trabalhos desenvolvidos nesse âmbito, destacam-se três, defendidos entre 2018 e 2022, a saber: “*Análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual LGT ‘Põe na roda’*” (2018), de autoria de Ester Cândida Corrêa; “*Ensino de História e Mídia: análise de videoaulas no YouTube – um estudo de caso*” (2021), de Maurício da Silva e “*Ensino de História, mídia e cidadania: análise de audiovisuais sobre a ditadura militar na plataforma MEC RED*” (2022), de Sebastião Vicente da Silva. Em comum esses trabalhos tem o objeto midiático como centro de suas reflexões sobre o ensino de História e o desafio de construção de uma metodologia de abordagem desses objetos tanto no campo amplo da historiografia quanto naquela que se direciona ao ensino da História.

A motivação para essa escolha de temas, bem como a perspectiva teórica adota, a saber, os Estudos Culturais, deve-se em especial à importância que as mídias adquiriram nos últimos tempos, como atesta Kellner, e também pelo uso político das mesmas no contexto em questão.

Portanto ler politicamente a cultura da mídia significa situá-la em sua conjuntura histórica e analisar o modo como seus gêneros, a posição dos observadores, suas imagens dominantes, seus discursos e seus elementos estético-formais incorporam certas posições políticas e ideológicas e produzem efeitos políticos. (KELLNER, 2001, p. 76)

Assim sendo, os trabalhos escolhidos como bases para nossa reflexão têm em comum o fato de se debruçarem sobre objetos que se inserem na Cultura da Mídia contemporânea e, portanto, permitem um diálogo crítico tanto em suas questões internas, como linguagem, público alvo, modos de endereçamento (Ellsworth, 2001), do mesmo modo que carregam potencialidades importantes para um ensino de História mais atual e crítico.

O trabalho de pesquisa de Ester Cândida Corrêa começou a ser estruturado em 2015 e foi defendido em 2017. Naquele momento a questão de gênero era o tema “quente” no campo

educacional e a professora pesquisadora optou por trabalhar com um canal do *YouTube* intitulado "*Poe na Roda*".

Os estudos de gênero têm sido alvo de ataques da *Nova Direita brasileira* (e mundial) ao longo da última década, ganhando destaque em ações coordenadas como a retirada desses estudos dos planos municipais de educação em 2015; a crítica ao material preparado pelo MEC sobre diversidade de gênero que teve de ser recolhido graças a pressão do Congresso sobre o governo de Dilma Rousseff (2015), além dos ataques do então candidato Jair Bolsonaro à comunidade LGBTQIA+ que lhe serviram de base de apoio para eleição. Para além das questões próprias do tema das relações de gênero, que não são fáceis de serem pensadas no campo do ensino de História, precisávamos ainda descobrir um caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa.

O trabalho de Maurício Silva (2021) também teve como objeto um material da plataforma *YouTube*, porém, agora ao invés de investigar alguns episódios sobre um determinado tema, como fez Corrêa, Silva analisou um dos canais voltados para o ensino de História mais acessados na plataforma, o da historiadora Débora Aladim, cujo título é seu nome próprio. O objetivo principal era pensar as categorias históricas mobilizadas nas narrativas criadas por Aladim, que registra dicas de História em videoaulas desde quando era estudante do Ensino Médio (hoje ela é formada em História pela UFMG).

Ao longo do percurso investigativo, Silva foi obrigado a aprender a fazer, literalmente, aquilo que estudava: videoaulas, uma vez que a pandemia do novo Corona Vírus que assola o Brasil e o mundo desde fins de 2019, fez da educação à distância mediada por recursos audiovisuais uma realidade comum aos educadores e educadoras brasileiros das mais diferentes realidades sociais, econômicas e de trabalho. Assim o *objeto* de análise se tornou, também, *ferramenta* de trabalho. Os desafios metodológicos persistiram: que caminho seguir para a construção analítica da mídia no ensino de História e mais, como, enquanto professor, produzir mídia capaz de ensinar História?

Finalmente, o trabalho de Sebastião Vicente da Silva (2022) tomou o material audiovisual como objeto de estudos sobre o Ensino de História em uma plataforma que, diferentemente das pesquisas que o antecederam, não tinham o estudante e o jovem como público alvo, mas sim, o professor. A *Plataforma Integrada MEC de Recursos Educacionais Digitais* (RED) foi escolhida por ser um recurso online do governo federal, aberto a todos educadores e educadoras (e demais pessoas) que tenham interesse em compartilhar, produzir e usar recursos digitais para suas aulas.

Dentre os recursos digitais oferecidos para a disciplina de História, destacou-se uma série de materiais audiovisuais. Com o intuito de analisá-los, o recorte temático escolhido foi o tema da ditadura civil militar brasileira, vivida entre os anos de 1964 e 1985. Mais uma vez a escolha do recorte do objeto teve relação direta com o tempo histórico da pesquisa, uma vez que desde 2018 o tema da ditadura vem sendo contestado por apoiadores do atual governo, bem como pelo próprio presidente da república.

Nesse sentido, era importante o posicionamento histórico em reafirmar que o regime militar brasileiro foi uma ditadura, bem como, a importância do ensino de História para a formação do cidadão e exercício da democracia. Assim, o título expressa também as categorias históricas mobilizadas na análise. Nesse trabalho, do mesmo modo que os dois já mencionados, mais uma vez encontramos na questão metodológica o desafio de abordagem e desenvolvimento da pesquisa.

É interessante notar que os títulos das dissertações aqui referenciadas foram, ao longo desses anos recentes, ganhando maior especificidade, assim como os recortes temáticos das mídias estudadas (dois canais do *YouTube* e uma plataforma de vídeos educacionais do MEC). Por não ter uma metodologia estruturada sobre o uso de filmes postados em canais de plataforma de vídeos da internet (obviamente, por que o objeto é inovador), partimos da historiografia e suas metodologias, sobretudo do campo da História Cultural, para o trabalho no ensino de História.

A questão central era pensar se o fato desses materiais terem sido pensados e criados para plataformas da internet, poderíamos nos valer dos mesmos instrumentais metodológicos que aqueles usados pelos historiadores dedicados à análise fílmica e audiovisual? Ainda, no que se refere ao campo do ensino de História, a reflexão sobre o uso didáticos desses audiovisuais poderia se beneficiar das discussões empreendidas sobre as novas linguagens no ensino de História? É nesse horizonte que passamos a refletir.

## **Mídias, historiografia e ensino de História: a construção de uma metodologia**

O saber histórico incorporou as fontes audiovisuais como material de base sobre o qual se produz historiografia a partir dos anos de 1970, sobretudo com os trabalhos de Marc Ferro. O uso didático de filmes no ensino de História é bem anterior, porém, a sua concepção enquanto fonte histórica é mais recente. Foi com a renovação da história cultural ocorrida no contexto francês dos anos 1970 em diante, que produtos midiáticos como o jornal impresso e o audiovisual tornaram-se objetos de construções metodológicas, na perspectiva da reconstrução do passado. Desde então trabalhos de historiadores como Robert Darnton, Roger Chartier, Michele Lagni, entre outros, auxiliaram metodologias de investigação para muitos pesquisadores da relação entre História e Mídias.

Dados esses contexto e perspectiva historiográfica – a da Nova História Cultural – passamos a cotejar as propostas metodológicas de uso de audiovisuais, em especial o cinema e suas possibilidades de aplicação também às mídias digitais audiovisuais em análise no presente texto, os vídeos do *YouTube* e da *Plataforma RED MEC*.

Ferro nos apresenta um pressuposto importante a ser destacado: o filme enquanto documento revela mais sobre o tempo histórico de sua produção do que aquele que é representado em sua narrativa. Nas palavras do autor,

Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História. (FERRO, 2010, p. 32)

Assim, um filme também é *fonte histórica* à medida que autoriza a elaboração de uma abordagem sócio-histórica, ou seja, a pensar que elementos sociais, históricos, políticos, econômicos estão presentes e dialogam com a obra no momento de sua produção.

Todo filme é, portanto, documento do momento histórico no qual foi produzido e, por isso, permite uma leitura do contexto histórico de sua época da produção. Nesse sentido, enquanto "testemunho de um tempo", o filme pode carregar em suas imagens lapsos que passam indiferentes aos espectadores ou produtores, mas que podem servir de marcas de registros que vão além do que a trama fílmica narra: "[a câmera] descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras de uma outra história que não a História, uma contra-análise da sociedade." (FERRO, 2010, p. 32)

A partir dessa reflexão, passamos a considerar que os canais do *YouTube* e as plataformas que estávamos investigando, poderiam nos dizer sobre o tempo histórico presente de estudantes e professores, bem como, possibilitar uma reflexão histórica e crítica sobre os temas em questão: as relações de gênero e o ensino mediado por recursos audiovisuais.

Contribuições de outros pesquisadores da relação Cinema e História levam a considerar a obra cinematográfica também em sua forma e conteúdo. Portanto, além do contexto histórico da produção, a linguagem estética que compõe o produto fílmico também comunica historicamente e deve ser analisada em sua composição de representação. Do ponto de vista metodológico, a historiadora francesa Michèle Lagny afirma que:

O filme demanda, ao mesmo tempo, um bom conhecimento da história do cinema e certa competência no domínio da leitura da imagem. Trata-se, pois ainda, da questão da necessidade de passar pelo estudo da elaboração das narrações fílmicas como da escrita cinematográfica, processo regularmente esquecido em geral não permitido nos estudos dos historiadores. (LAGNY, 2009, p. 120)

Ao tomar os produtos audiovisuais em tela nessa análise, foi necessário, portanto, debruçar-nos também sobre os elementos de ordem estética, linguísticos (do ponto de vista da linguagem cinematográfica) e o contexto histórico de produção, como sugerido por Ferro. Lagny acrescenta às duas premissas anteriores, a seguinte: que a análise da representação fílmica empreendida pela História é um excelente caminho para a problematização do tempo presente do historiador que se coloca em tal empreendimento.

Com efeito, o procedimento do historiador não é o do especialista de cinema: interroga o filme sobre problemas factuais (a guerra ou a revolução), sobre problemas sociais que se desenvolvem na longa duração, sobre representações, sobre evoluções culturais, sobre formas de escrever a história, o que lhe importa é o uso que ele pode fazer do filme enquanto fonte para sua própria pesquisa, definida a partir de questões que excedem o campo cinematográfico. Ele não se detém no filme, nem mesmo no cinema ou na televisão (mesmo quando lhes faz referência, ao ponto de negligenciar certos traços essenciais): ele procura através desses meios saber a respeito dos fatos ou a expressão de um grupo social (cada vez mais difícil de delimitar no quadro da 'mundialização'), ou mesmo um instrumento de reflexão sobre suas próprias práticas. (LAGNY, 2009, p. 117)

O escopo teórico que sustentou essa possibilidade de aproximação entre método historiográfico e pesquisas sobre mídias e ensino de História é a concepção da cultura como elemento de destaque da sociedade contemporânea apresentada, sobretudo, pelos Estudos Culturais, tendo nos conceitos de "cultura da mídia" de Douglas Kellner e "pedagogias culturais" de Henry Giroux suas bases analíticas.

Para Kellner vivemos um momento histórico onde diferentes mídias passam a configurar elementos culturais que podem se tornar determinantes e, dessa forma, permitem uma leitura da sociedade. Em suas palavras,

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam a sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece material com que muitas pessoas constroem seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de "nós" e "eles". (KELLNER, 2001, p. 09).

Ora, partindo dessa conceituação, passamos a compreender que estudantes, professores e professoras de História, ao utilizarem materiais audiovisuais para seus estudos ou ensino, estariam também construindo concepções, representações de conceitos históricos. Dessa forma, a perspectiva da cultura da mídia nos permitiu analisar como os canais do *YouTube* e a plataforma RED do MEC atuavam no campo do ensino de História. Estávamos construindo a metodologia de abordagem dos objetos em pesquisa. Foi, portanto, na junção do estudo das metodologias da História com o audiovisual e na perspectiva de uma cultura da mídia, com pensada pelos Estudos Culturais, que se estruturou um caminho possível de investigação.

O filme ou produto audiovisual em análise passa a ser entendido também como um produto da Indústria Cultural. Enquanto tal, ele se insere em um sistema produtivo, adotando determinadas

regras de "produção" e distribuição, estimando lucros, criando mercados e também estabelecendo modelos e estilos de vida a serem consumidos. Ainda que os produtos audiovisuais analisados por Maurício Silva e Ester Cândido em suas dissertações não passem pelos mesmos processos de produção como alguns daqueles estudados por Sebastião Vicente – filmes feitos por produtoras – é interessante notar a presença de elementos estéticos, estilísticos e narrativos do modo "tradicional" de produção de audiovisual.

No caso dos materiais produzidos por Débora Aladim para seu canal no *YouTube*, Silva percebe uma construção cênica intencional, mesmo sendo realizado dentro do quarto da jovem estudante, que gravava videoaulas de História para um público igualmente adolescente. O professor pesquisador destaca:

No cenário dessa videoaula [...] foram identificados alguns elementos da cinematografia norte-americana, em primeiro plano, no canto inferior esquerdo, um boneco do "Capitão América" e alguns livros sobre uma mesa; ao centro, a *Youtuber* exibe uma camiseta com estampa da "action comics", que se trata de uma editora de histórias em quadrinhos de super-heróis. Em segundo plano, no canto superior direito, um pôster do "Batman" e, logo abaixo, uma representação da "Mulher Maravilha", ao fundo e no canto esquerdo, outros quadros menores e pôsteres diversos [...]. (SILVA, 2021, p. 73).

Em sua análise, Silva percebe na disposição desses elementos típicos de um quarto adolescente, uma intencionalidade de composição cênica já presente, ainda que de forma bastante amadora e caseira. Isso permitiu articular conceitos dos Estudos Culturais e dispensar, aos vídeos estudados, elementos apontados pelos autores aqui citados, estudiosos da relação entre Cinema e História. O resultado analítico podemos ler a seguir:

A composição desse cenário é comum na maior parte de suas videoaulas: brinquedos, bonecos, super-heróis, estampas de suas camisetas e a linguagem. Assim, infere-se que as videoaulas veiculam artefatos da cultura midiática globalizada, aproximando-se dos elementos da "cultura da mídia" (KELLNER, 2001). Além disso, esses elementos podem ser rapidamente reconhecidos pelos espectadores, o que aponta para o chamado "modo de endereçamento". Assim, consideramos que seu audiovisual foi pensado e montado para atrair a atenção do público jovem e adolescente, que se identifica com tal estética. (SILVA, 2021, p. 73)

Silva percebeu em suas reflexões os elementos que articulam o material produzido pela jovem estudante com aqueles apontados por Kellner no conceito de Cultura da Mídia, ou seja, nesse sentido, parece que a abordagem metodológica que se estava empreendendo fazia sentido. Diz o pensador estadunidense:

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não. [...] Aprendendo a ler e criticar a mídia resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e cultura dominantes. (KELLNER, 2001, p. 10)

É nessa perspectiva teórica que os estudos aqui analisados e desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História que tem as mídias digitais como fonte de estudos foram analisados. Para Silva, os elementos presentes no cenário das videoaulas de Aladim, eram um meio da *YouTuber* se inserir na cultura midiática jovem – super-heróis; o quarto como cenário, camiseta com temas da cultura jovem norte-americana – atraindo um público específico para o qual o tipo de narrativa histórica que era ali representada faria sentido e seria valorizada, qual seja, a narrativa tradicional da História escolarizada e mediada pelos livros didáticos. Assim, Aladim encontrou em seu canal um público de adolescentes e jovens que, como ela, estudavam em seus quartos nas vésperas das provas e exames escolares e, muitas vezes, ficavam em dúvidas com as narrativas históricas que se viam na obrigação de compreender para um exitoso processo avaliativo.

Outra característica importante dos vídeos postados no *YouTube*, é que permitem uma interação direta entre o espectador e o “produtor” do material audiovisual: característica típica do digital, que inova em relação aos seus anteriores – o analógico e o eletrônico. E é nesse ponto que Silva volta sua atenção, ao perceber que muitos relatos dos “usuários” da rede, diziam compreender melhor as explicações dadas através do vídeo pela jovem estudante do que aquelas feitas por seus professores ou professoras em sala de aula. Nesse aspecto, os produtos audiovisuais vinculados pelo canal de Aladim tornam-se fontes importantes para a reflexão sobre o ensino de História e as mídias digitais.

No caso do trabalho de Ester Corrêa, a professora pesquisadora também se voltou para as questões estéticas e contextuais das produções que analisou – alguns episódios do canal *YouTube* de conteúdo LGBTQIA+ intitulado “*Põe na roda*”. Porém, o foco da análise era a compreensão da consciência histórica que o uso desse tipo de mídia digital poderia favorecer no ensino de História, quando tomando as questões de gênero como tema da reflexão. Segundo a autora,

as postagens do canal são direcionadas para um público gay de classe média dos grandes centros urbanos, ligados ao mundo pop, o que, aparentemente, não se encaixava no perfil do/as nosso/as estudantes. No entanto, a recepção por parte desses estudantes revelou um notório interesse, uma compreensão adequada às informações transmitidas pelos vídeos e uma consonância em relação à mensagem intencionalmente veiculada aos vídeos, o que demonstra, por uma parte, uma familiaridade

com a linguagem dos vídeos do *YouTube* e, por outra, resulta do fato de a pesquisa ser formada por voluntários. (CORRÊA, 2018, p. 104).

O interessante é percebermos que apesar das diferenças entre o público alvo do material audiovisual digital estudado e os estudantes participantes da pesquisa conduzida por Corrêa, houve uma identificação com os temas e discussões ali apresentadas, o que demonstra, segundo a autora, uma "familiaridade com a linguagem dos vídeos do *YouTube*". Como isso seria possível?

Mais uma vez o conceito de Cultura da Mídia nos permite compreender e analisar esse fenômeno, ou seja, ainda que a periferia da capital mato-grossense – *locus* da pesquisa – seja distante do grande centro cultural, político e econômico que é São Paulo – *locus* da produção do material analisado –, o produto midiático digital *YouTube* é comum, aproximando experiências estéticas e de consumos de imagens. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de uma mesma cultura midiática, ainda que em outras expressões culturais, as diferenças entre a periferia de Cuiabá e o centro de São Paulo sejam acentuadas.

Em sua investigação, Corrêa selecionou alguns episódios do canal LGBTQIA+ "*Poe na Roda*", da plataforma *YouTube*, para serem trabalhados com um grupo focal formado por estudantes voluntários da escola de Ensino Médio onde era professora. Entre os episódios selecionados, aquele intitulado "*O que é ser mulher*" permitiu a construção de um percurso reflexivo de uma das participantes, dentro do que Jörn Rüsen classificou como "consciência histórica". O episódio exibido mostrava, entre algumas de suas personagens, um homem cuja concepção sobre a mulher pode ser descrita como machista e preconceituosa. Após assistir ao episódio e no trabalho desenvolvido em grupo, a estudante conseguiu concluir que aquela visão era, de certa forma, um ataque a si mesma e a todas as mulheres. Segundo Ester Corrêa,

a aluna revela ter sido sensibilizada de modo que se desse conta, como um despertar da consciência, do discurso produzido sobre a mulher a partir da voz masculina, enquanto representação de um objeto sexual e de um ser social definido pelo desejo e a vontade do homem, investido de seu papel social e político de dominação. A indignação da aluna com relação ao discurso machista do entrevistado implica, segundo a perspectiva teórica de Rüsen (2014, p. 182-183), a formação da consciência histórica na medida em que a subjetividade da aluna constrói um sentido para sua vida, de acordo com as operações mentais da formação de sentido, a saber, motivação, orientação (dentro identidade/ fora *práxis*), percepção e interpretação. A aluna, motivada e orientada pela mensagem e intenção do vídeo, entra em um processo de percepção e reconhecimento das contradições do discurso machista, através da interpretação das representações culturais que estão significadas no mesmo, e produz um sentido novo para sua experiência de vida, portanto, para a história. (CORRÊA, 2018, p. 78)

Sem dúvidas essa, entre outras análises e narrativas trazidas pela professora pesquisadora nos animaram e corroboram para a ideia de que o uso das metodologias de pesquisa historiográficas com fontes audiovisuais, quando bem conduzidas e contextualizadas, contribuem significativamente para o ensino de História.

Finalmente, o trabalho de Sebastião Vicente da Silva apresenta, ainda, outra série de idiossincrasias: trata-se de produtos fílmicos produzidos por empresas voltadas para o campo educacional em alguns casos e, em outros, materiais voltados para um público geral. O recorte temático da Ditadura Civil Militar brasileira de 1964 permitiu ao professor pesquisador trabalhar com materiais de diferentes gêneros fílmicos, como animação de bonecos e documentários:

Neste tópico, de início, elaboramos uma apresentação sucinta dos audiovisuais da Plataforma Integrada sobre a Ditadura Civil-Militar. Em um segundo momento, faz-se uma análise desses documentários tendo como base Napolitano (2003), Ferreira (2018), entre outros. Por fim, deixamos algumas propostas de como utilizar os documentários em sala de aula. (SILVA: 2022, p. 84)

O trabalho de Silva (2022) se debruça sobre a análise de uma plataforma, tomando-a em seu todo, o que Mauricio Silva e Ester Corrêa não problematizaram pois o *YouTube* não se volta para o campo educacional como uma especificidade e tampouco como um recurso. Já a Plataforma RED MEC foi criada para agrupar materiais audiovisuais e, nesse sentido, acaba sendo explícito que os produtos que ali se encontram são voltados diretamente para o uso educacional, ainda que alguns dos filmes e vídeos que lá se encontram não tenham sido criados com esse intuito.

Podemos dizer, ainda, que os mesmos estudos Culturais que nos ajudaram a reconhecer a Plataforma Integrada MEC RED, como um elemento da Cultura da Mídia, também ajudaram a problematizá-la, haja vista que ela se apresenta como uma grande inovação. E quando da verificação, constata-se que ela é apenas uma organizadora de conteúdos que já existem e que são disponibilizados através de uma ampla equipe de produção, com uma infinidade de temas, várias formas de buscas, muitas repetições, ou ainda documentos "soltos", muitos conectados com domínio público, *quizes*, vídeos do *YouTube*, CAPES, entre outros. (SILVA, 2022, p. 115)

Nesse contexto, portanto, o trabalho realizado por Silva (2022b) alia-se àqueles de professores de História que investigam o uso do cinema em sala de aula, passando por questões como a problematização das imagens a partir da relação entre História e Cinema; o uso didático de filmes como construtores de visões históricas (ROSENSTONE, 2010), e ao final, apresenta um guia de como se cadastrar e usufruir dos materiais disponibilizados na plataforma educacional do MEC.

Nesse caso, a plataforma opera como um *híbrido* entre o cinema e o mundo digital, uma vez que as produções ali agregadas não são "natodigitais". Como explica Erik Felinto, "[é] como se a

diversidade de linguagens viabilizada pelo paradigma digital incitasse à exploração simultânea de todos os caminhos possíveis." (FELINTO, 2006, p. 420).

Portanto, criar uma plataforma que congregue o maior número possível de Recursos Educativos Digitais (RED) parece sinalizar para uma concepção de que a saída para os impasses educacionais está na adoção das mais modernas tecnologias. Como o autor demonstra em sua dissertação, isso se mostra uma falácia, uma vez que apenas o acesso e disponibilização de tecnologia digital (que é extremamente desigual no Brasil) não resolvem problemas onde, por vezes, o básico para a existência não está garantido e assegurado.

Essas três pesquisas desenvolvidas no âmbito do PROFHISTÓRIA da UFMT nos demonstraram que o caminho metodológico para o trabalho com audiovisuais, sobretudo aqueles que se encontram disponibilizados em Plataformas de vídeos e redes sociais (*YouTube* e RED MEC) pode ser o mesmo utilizado pelo historiador em suas pesquisas sobre cinema, audiovisual e História. Ou seja, é com uma metodologia estabelecida historiograficamente que o professor de História terá de lidar com as questões do campo do Ensino da História e do uso de filmes, vídeos e outros materiais audiovisuais, quando pensados em seu uso pedagógico.

## Considerações finais

Se a chegada das mídias digitais puseram em cheque outros meios ou suportes midiáticos até então conhecidos, como o filme sob a forma da película e a televisão enquanto receptor de ondas eletromagnéticas, o fato é que a chamada realidade virtual é cada vez mais real e presente em nossas vidas, ampliando aquilo a Cultura da Mídia, e inovando também o uso de audiovisuais no campo educacional, em especial, do Ensino de História, como aqui abordado.

Segundo Felinto,

A introdução das tecnologias digitais facilitou imensamente os processos do cinema industrial massivo, ao mesmo tempo em que ampliou possibilidades estéticas e abriu novos caminhos aos realizadores independentes. (FELINTO, 2006, p. 414).

Tais transformações ocorridas no campo audiovisual também se aplicam ao uso desse tipo de mídia no campo da educação. Hoje é possível encontrar e projetar filmes com menos equipamentos e maior facilidade. Do mesmo modo, as pesquisas no campo também se valem dessas mudanças, uma vez que bibliotecas virtuais, sites especializados, plataformas de filmes e dados cinematográficos, estão acessíveis a praticamente todas as pessoas que tenham o domínio e recursos mínimos de acesso.

Porém, o que as pesquisas aqui apresentadas demonstram é que, ainda que o acesso, meio e difusão tenham migrado para o universo digital, do ponto de vista da investigação científica, ainda

podemos nos amparar nos princípios metodológicos pensados por historiadores e historiadoras desde os anos 1970 em diante, tomando o audiovisual como documento histórico. Da mesma forma, os estudos culturais, aqui representados por Kellner, apresentam-se como um campo epistemológico bastante interessante, na adoção de seus conceitos, análises e perspectivas de estudo.

Finalmente, um aspecto interessante e desafiador para o desenvolvimento das pesquisas envolvendo o uso de audiovisuais no ensino da História que ainda não tivemos a oportunidade de explorar encontra-se justamente no campo da produção audiovisual realizada por professores e estudantes. Talvez, na continuidade de nossos trabalhos, possamos em breve refletir sobre essa perspectiva a partir da colaboração de mais um trabalho de pesquisa desenvolvido no PROFHISTORIA da Universidade Federal de Mato Grosso.

## Referências

CORRÊA, Ester. **Análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual LGBT "Põe na roda"**. Dissertação. (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2018.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

FELINTO, Erick. Cinema e tecnologias digitais. em: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006. p. 413-428.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. In: NOVOA, J., FRESSATO, S., FEIGELSON, K. (org.). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. Da UNESP, 2009. p. 99-131.

PENNA, Fernando. "Escola Sem Partido" como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, Andre e TOLEDO, Maria Rita. **Golpes na História e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez e ANPUH, 2017. p. 247-260.

ROOSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SILVA, Ivan. "Liberal na economia e conservador nos costumes". Uma totalidade dialética. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 36, n.107, Maio de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/gm56S yjxkxQcyZrCZWs7rG7v/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2022.

SILVA, Mauricio da. **Ensino de História e mídia**: análise de videoaulas no *YouTube* – um estudo de caso. Dissertação. (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2021.

SILVA, Sebastião. **Ensino de História, mídia e cidadania**: análise de audiovisuais sobre a Ditadura Civil Militar na plataforma integrada MEC RED. Dissertação. (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2022.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 239-256.

# ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: INCLUSÃO DE SUJEITOS OUTROS A PARTIR DE *VISTA MINHA PELE* (2003) E *UM LUGAR PARA BEIJAR* (2008)

Miguel Rodrigues de Sousa Neto  
Victor Hugo da Silva Gomes Mariusso

## Introdução

A história, tomada como uma forma específica de observação, compreensão e mesmo de explicação do mundo, remonta cerca de vinte e cinco séculos. Entretanto, a forma como a conhecemos, aquela de uma ciência, é fruto da segunda metade do século XIX, especialmente suas últimas décadas, a partir da empreitada dos metódicos franceses. No mesmo país, nos últimos anos daquele século, surgia uma outra linguagem, por meio da qual registrava-se e criava-se o mundo: o cinema. Entretanto, somente nos anos 1970, cinema e história passariam a figurar nos trabalhos de historiadoras e historiadores.

Os primeiros historiadores de ofício, cientistas da história, em seu principal manual, a *Introdução aos Estudos Históricos*, publicado em 1898, escreveram: "A história se faz com documentos. (...) Por falta de documentos, a história de enormes períodos da humanidade ficará para sempre desconhecida. Porque nada supre os documentos: onde não há documentos não há história." (LANGLOIS & SEIGNOBOS, 1942, p. 15.). O método proposto por eles e seus companheiros de atividade estava baseado no documento escrito, aquele que poderia ser reunido em arquivos públicos e bibliotecas, que poderiam ser inventariados, ter seus conteúdos resumidos e publicados para que historiadores pudessem se localizar naqueles espaços de guarda.

O cinema, em sua primeira versão, buscava registrar a realidade, a exemplo do primeiro filme exibido pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, em 1895, *A saída da fábrica Lumière em Lyon*, ou filmes de teor documental que apresentavam outras culturas filmadas em viagens de cunho etnográfico. O invento era, por si, algo considerado digno de ser visto, a capacidade de captação das imagens, de captação do "real" e sua exibição posterior. A tecnologia a serviço do conhecimento e, também, do entretenimento, considerando o vasto interesse nas apresentações. Outros, como Alice Guy-Blaché e George Méliès, introduziram na produção cinematográfica seu aspecto narrativo e participaram de sua transformação com reprodução sonora junto com a exibição das

imagens e experimentações do que viriam a ser os chamados efeitos especiais (SUZUKI, 2013). Assim, desde os primeiros anos de seu surgimento, o cinema se prestaria ao registro e à criação.

Os historiadores metódicos foram os responsáveis pelos cursos superiores que formariam os futuros historiadores científicos e se ocuparam de reescrever a história, especialmente a história nacional, segundo o novo modelo por eles estabelecido, o que incluiu a elaboração de materiais didáticos a serem utilizados nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário. Um modelo que privilegiou a história política e a presença de personagens a ela ligados, os documentos escritos, cujos traços ainda podem ser vistos na produção do conhecimento históricos hoje.

Seria preciso que uma nova escola de pensamento histórico surgisse levantando-se diretamente contra os metódicos, e mais, que chegasse à sua terceira geração para que o cinema fosse tomado como um documento relevante para a produção do conhecimento históricos. Os *Annales* se constituíram a partir da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929; entre o fim dos anos 1940 e os anos 1960, foi dirigida por Fernand Braudel. De sua "terceira geração", destacamos Jacques Le Goff e Pierre Nora, também porque é em uma obra por eles dirigida que no Brasil (LE GOFF & NORA, 1976) conheceríamos o texto fundacional escrito por Marc Ferro acerca da incorporação do cinema no ofício do historiador: *O filme: uma contra-análise da sociedade?* (ver: MORETTIN, 2003).

Assim, partindo das indagações feitas na Escola dos *Annales*, em seu diálogo com a ciências sociais e outras ciências irmãs que a tornaram essencialmente interdisciplinar, novas fontes, novos objetos e novas abordagens emergiram na ciência histórica. Tal movimento permitiu que, às fontes escritas, fossem somadas fontes de outra natureza: estéticas, midiáticas, imagéticas, sonoras, audiovisuais, sem uma hierarquia previamente elaborada entre elas.

A utilização de outras fontes pôde levar ao aparecimento de sujeitos outros nas narrativas históricas. A escolha por fontes escritas, oriundas do Estado ou aproximadas disso, levou à escrita de um conjunto de histórias nacionais protagonizadas por poucos escolhidos, geralmente destacados na política oficial e na economia. A ampliação da variedade de fontes e de perspectivas fez aparecer trabalhadores (para além da estrutura dos seus sindicatos), mulheres, povos subalternizados pela colonização, crianças, grupos urbanos e rurais.

O Brasil não esteve apartado destes movimentos historiográficos. A elaboração de uma história política e sua propagação nos periódicos e livros especializados, assim como nos materiais didáticos voltados ao corpo discente da educação básica, assinala a história até meados do século passado (é preciso lembrar que um pensamento histórico já vinha sendo produzido no Brasil, especialmente a partir do tema da nação, desde a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838). Ao mesmo tempo, são os integrantes da Escola dos *Annales* que aportam na recém-criada Universidade de São Paulo para formar os primeiros historiadores de ofício a

partir de 1934, destacando-se a figura do jovem Fernand Braudel, entre outros (ver: MARTINEZ, 2002; CAPELATO, GLEZER & FERLINI, 1994).

Se o processo de mudança na elaboração do conhecimento histórico na academia foi alterado no curso das décadas, ele se mostrou bastante mais difícil na educação básica dada sua imensa capilaridade, as diferentes realidades encontradas nos espaços formais de educação, as políticas públicas, o poder econômico dos produtores de material didático e a força dos movimentos sociais.

## Ensino de História e Cinema

O ensino de História em seus moldes comumente chamados "positivistas" se manteve hegemonicamente até, pelo menos, meados do século passado. Entretanto, ainda hoje é possível perceber seus traços. Rosângela Célia Faustino e João Luiz Gasparin escreveram:

No final do século XIX até a primeira metade do século XX, os conteúdos da História eram compostos de exaustivas narrações das origens das grandes nações e dos feitos dos grandes estadistas. O ideal presente nesse ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual.

No estudo da História, o aluno deveria memorizar os acontecimentos passados - da sociedade civilizada - para que nunca se esquecesse do ônus pago por seus ancestrais, para que o mundo pudesse se modernizar e progredir. O culto aos antepassados, aos heróis, foi muito importante, juntamente com o respeito às tradições e aos símbolos, que representaram essas tradições, tendo a função de manter sempre viva a memória dos acontecimentos passados. (FAUSTINO & GASPARIN, 2001, p. 165-166)

Esse modelo de ensino tem se mostrado bastante persistente, sobretudo porque ele ainda privilegia os grupos hegemonicamente instalados no poder, assim como sua visão de mundo. Para além, a prática educacional nele estabelecida articula tradição e hierarquização com pouco espaço para questionamentos. A escola, espaço de poder e de disputa, também se destina justamente à transmissão seletiva das tradições.

Ocorre que, na medida em que historiadores e historiadoras passaram a produzir conhecimento histórico a partir de novas fontes, objetos e abordagens, outros sujeitos também passaram a compor as narrativas históricas disputando nelas espaço. É a partir disso que se entende a possibilidade de utilização do cinema como elemento norteador na construção do saber histórico no âmbito escolar.

O uso do cinema no ensino de História é discutido por Katia Abud (2003), que nos leva a pensá-lo como uma ferramenta que possibilita a construção do conhecimento histórico escolar. Escreveu a historiadora:

Como elas [as imagens] têm suas próprias regras de funcionamento e atualizam um conjunto de configurações significantes especificamente icônicas, ao serem analisadas permitem que se compreenda melhor os aspectos que os currículos escolares propõem. Processam ainda outros símbolos amplamente culturais e sociais mediante os quais apresentam uma certa imagem do mundo, que devem possibilitar ao aluno que desenvolva a análise crítica do mundo no qual vive. Além disso, acarreta outras instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário. As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. A imagem fílmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada. (ABUD, 2003, p. 188)

A utilização do cinema em sala de aula altera o *modus operandi* tradicional na medida em que insere um novo tipo de fonte a ser utilizada na construção do conhecimento histórico, rompe com hierarquizações simplistas que colocam os produtos da cultura de massa como algo, *a priori*, pior que outras expressões eruditas da cultura, leva a um protagonismo interpretativo do corpo discente, que é colocado em posição de análise da obra, do objeto fílmico, ao qual já está habituado em outros espaços que o escolar. Docentes e discentes assistem ao mesmo tempo a obra escolhida e podem, orientados pelas imagens, sonorização, diálogos, fotografia, enredo, dialogar sobre a obra e sobre o que ela evoca. É preciso, entretanto, que o objeto fílmico não seja utilizado como mero substituto do livro didático ou do documento: é preciso que ele seja observado em seus vários aspectos e possibilidades, considerando as características próprias da linguagem cinematográfica.

Outros historiadores e outras historiadoras também têm se colocado a questão de como e por quais motivações se trabalhar o cinema em sala de aula. Vera Lúcia do Nascimento (2008), buscou compreender a produção teórico-metodológica do uso do cinema como objeto e fonte histórica no ambiente escolar. Jairo Carvalho do Nascimento (2008) analisa e apresenta a reflexão do uso do cinema como ferramenta didático-pedagógica voltada ao ensino de História. Josep Caparrós e Cristina Rosa (2013) apontam alguns cuidados na utilização de filmes para o ensino de História, evitando o seu uso exclusivo como ferramenta lúdica e sugerindo uma leitura densa e aprofundada do objeto fílmico. Delton Felipe e Teresa Teruya (2010) destacam a possibilidade dos professores e professoras trabalharem com o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica a partir do cinema. Esse ponto, especialmente, será retomado a seguir. Por fim, cabe retomar a proposição de Jorge Nóvoa acerca da relação entre o ensino de História e o cinema:

A função didática da relação cinema-história se consubstancia na utilização de um novo método aplicado ao ensino: o uso da linguagem cinematográfica como instrumento auxiliar de formação histórica com a finalidade de integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes. Do ponto de vista didático, trata-se de utilizar películas já existentes como fontes para a discussão de temas históricos, de analisar o cinema como agente da história e como documento e, mais ainda, de preparar o estudante para a pesquisa. (NÓVOA, 2008, p. 34)

A sociedade vai se transformando no curso do tempo, assim como a história, seja ela acadêmica ou escolarizada. É legítimo, portanto, que produtos que vão se tornando cada vez mais comuns na formação geral dos sujeitos sejam incorporados no fazer histórico. É importante, também, considerar que os grupos sociais que vão tomando corpo nestes mesmos processos de transformação social busquem representação na história e representatividade na produção artística, o que nos leva ao próximo tema: presença das questões de gênero, sexualidade e racialização no ambiente escolar, a partir de objetos filmicos.

## Outros sujeitos da história

A história, como vimos, se ocupou dos protagonistas políticos, econômicos e, ocasionalmente, culturais, na maior parte de sua trajetória, no âmbito acadêmico, de divulgação e de produção do saber escolarizado.

A ampliação das fontes de pesquisa e a força dos movimentos sociais fez com que, no período pós-guerra, sujeitos (individuais e coletivos) que estiveram ausentes da pena de historiadores e historiadoras, emergissem nas páginas, atuando socialmente capturados pelo olhar histórico. Podemos citar o artigo publicado por E. P. Thompson em 1966, *A história vista de baixo*, no qual o conhecimento histórico elaborado a partir das ações e dos documentos dos operários acaba por alterar a própria perspectiva de observação de historiadores e historiadoras.

As mulheres ocuparam as ruas frequentemente a partir dos anos 1960, em busca de acesso a direitos. A academia foi um espaço também a ser ocupado. Desde o início dos anos 1980 aumentaram significativamente os trabalhos sobre mulheres no Brasil (MATOS, 2000). A historiografia francesa mais uma vez fez-se presente e trabalhos de Michelle Perrot sobre as mulheres, sobre os encarcerados e os operários foram também publicados aqui e dela citamos *Os excluídos da história*, de 1988. Os estudos sobre as mulheres tomariam novo fôlego a partir das perspectivas trazidas pelos Estudos de Gênero marcadamente relacionais e inspirados nas proposições de Joan Scott (1990). Mais recentemente, os Estudos Gays, Lésbicas e Transgêneros e os Estudos *Queer* ampliaram os sujeitos com os quais historiadoras e historiadores têm dialogado, ou seja, pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexos, assexuais e demais pessoas com variabilidade de gênero ou de orientação sexual (LGBTQIA+) têm sido ouvidos como sujeitos da história (ver: SOUSA NETO & GOMES, 2018).

O fato de pessoas negras aparecerem nos relatos históricos não significou que atuassem nessas narrativas como sujeitos efetivamente. As pessoas negras aparecem nos relatos históricos sobre o escravismo no Brasil desde o próprio processo de colonização, entretanto suas figuras são elaboradas em massa como uma coletividade. Sueli Carneiro afirma que a primeira mulher negra a aparecer na história oficial do Brasil foi Chica da Silva, escrava e amante de um português contratador de Minas. Ela foi caracterizada como exótica, sensual, provocante. Suas características beiraram o animalesco. A função dessa mulher ficou, então, restrita ao oferecimento do prazer sexual (CARNEIRO, 2020, p. 153). Os estereótipos precisam ser evidenciados, desconstruídos e ultrapassados. Ao lado de Sueli Carneiro é preciso colocar uma das mais importantes historiadoras brasileiras a tratar do quilombismo, Beatriz Nascimento que, ao final dos anos 1970, já perguntava: *Como abordar a história do homem negro no Brasil?* (NASCIMENTO, 2021, p. 38). Criticava a própria ciência histórica que não se colocava na tarefa de escrever sobre esses sujeitos. Seus escritos se voltavam, com frequência, para o Quilombo, seja entendido como um espaço ou como uma prática. Em ambos os casos em busca da emancipação.

Quando tentamos compreender certos silenciamentos e apagamentos de grupos e indivíduos da história, precisamos indicar que esse processo se dá justamente para que um sujeito ideal permaneça no centro da narrativa: o homem branco, cis-heteronormativo, cristão, que tenha amalhado alguma garantia econômica. Para que esse sujeito permaneça hegemonicamente instalado no centro, os demais devem ser silenciados, excluídos, marginalizados. Ocorre que, onde há poder sendo exercido também há resistência, como afirmou Foucault em sua vasta obra, e alguns espaços são tomados para as disputas, como é o caso do espaço escolar.

Tomaz Tadeu da Silva abordou o espaço escolar e a prática docente no tocante às identidades e às diferenças. Ele argumenta que a identidade não é uma essência, não é fixa, acabada, homogênea, mas uma construção, uma produção, um ato performativo. A diferença é também produzida socialmente sempre em relação a um "outro" (SILVA, 2000, p. 96-97). Quando tomamos pessoas negras e pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar, encontraremos com bastante frequência essas palavras: identidade e diferença; é que esses sujeitos são, muitas vezes, o "outro" do protagonista hegemônico das narrativas: "O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (Idem).

Silva apresenta três estratégias pedagógicas para se lidar com a díade identidade/diferença. A primeira, liberal, que estimularia a boa vontade com a "diversidade" cultural, ressaltando que todos são diferentes; o problema, neste caso, é mascarar as relações de poder das relações que estabelecem identidades e diferenças. A segunda, "terapêutica", aceita a diversidade como algo "natural" e atribui a rejeição à diferença a atributos psicológicos, ou seja, a incapacidade de conviver com o "outro" viria de sentimentos, preconceitos, crenças a serem observados como atitudes

a serem corrigidas; essa é uma abordagem individualista que retira da história e dos embates sociais a transformação efetiva. A terceira abordagem seria aquela na qual as diferentes culturas são apresentadas superficialmente e o “outro” aparece sobretudo a partir do exótico, o que pode causar curiosidade. Mais uma vez os conflitos são deixados de lado.

A contribuição maior de Silva é, no entanto, a proposição de uma estratégia pedagógica e curricular distinta: “Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política.” (SILVA, 2000, p. 99). A pergunta a ser respondida a partir desta perspectiva é: como identidade e diferença são produzidas? O processo também deve evidenciar quem são os atores, quais são as instituições, quais são os mecanismos envolvidos na criação e fixação de certas identidades e diferenciações.

## Outros sujeitos no cinema e no ensino de História

Voltamo-nos a partir deste ponto à produção de identidades e diferenças no cinema e sua utilização no ensino de História, a partir de obras que possibilitam uma discussão interseccional entre racialização, sexualidade, gênero e classe, os curtas-metragens *Vista Minha Pele* (2007) e *Um lugar para beijar* (2008).

Tais produções podem ser utilizadas no ensino de História por contribuir para discussão de questões que envolvem a violência direcionada às pessoas negras e à população LGBTQIA+ no Brasil. Por meio de tais obras é possível perceber como as formas de violência contra esses sujeitos foram construídas historicamente e como ela é reiterada diariamente. A utilização de material fílmico como fio condutor para essas discussões possibilita perceber a construção histórica em objetos contemporâneos agregando novas fontes e abordagens em sua elaboração e possibilitando que discentes protagonizem sua interpretação fílmica, colocando-os em contato com uma linguagem multimodal.

Outras fontes podem ser colocadas em diálogo com essas produções, como o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, produzido e publicado anualmente pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e que apresenta os números da violência no país, que podem ser interpretados a partir de descritores como raça, gênero, geração, entre outros. Os relatórios anuais de violência contra a população LGBTQIA+ apresentados pelo *Grupo Gay da Bahia* também são uma fonte relevante. O diálogo com diferentes fontes possibilita perceber que, para compreendermos questões complexas como essas, é preciso analisar o mundo social no qual estão inseridas as produções.

Ao levar para sala de aula essas obras e temáticas, busca-se a construção de uma história que indague as relações de poder presentes historicamente em nosso país. Ao mesmo tempo, professoras e professores de História podem se atentar a tais temáticas e às possibilidades de discuti-las utilizando o cinema.

Talvez seja possível, assim, construir uma ciência baseada na cidadania e na promoção de uma cultura da paz, que não faça desaparecer os conflitos historicamente havidos no país. Desta forma, vamos ao encontro uma problemática incontornável, que é a permanência do racismo e da lgbtfobia no Brasil, materializados pela violência física e simbólica.

*Vista Minha Pele* é um curta-metragem lançado em 2003. O filme foi dirigido por Joel Zito Araújo a partir do argumento de Maria Aparecida Bento. O roteiro foi elaborado por Joel Zito Araújo e Dandara. O curta-metragem foi elaborado no âmbito do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), uma organização sem fins lucrativos criada em 1990 com o objetivo de conjugar a produção de conhecimento e programas de intervenção na problemática das desigualdades. A ideia da obra é fazer uma releitura da História do Brasil, na qual os brancos ocupariam o papel dos negros na sociedade. A inversão de papéis dá o tom de estranhamento que se busca na obra.

Os lugares e as situações de exclusão e preconceito estão direcionados para os brancos, assim, como as vantagens nas relações de poder são destinadas à população negra. A escola particular é predominantemente negra e a única aluna branca estuda ali por ter bolsa e a sua mãe (também branca) ser funcionária da escola (serviços gerais). Os mais ricos são negros, os mais pobres são brancos. As capas de revistas e programas de televisão têm como destaque as pessoas negras. O curta-metragem busca por meio dessa "inversão" de papéis fazer com que o espectador se coloque no lugar do outro para que possa perceber, sentir, como é estar nessa outra pele, desnaturalizando o preconceito que a população negra sofreu e sofre no Brasil.

O enredo de *Vista Minha Pele* é simples, já vimos algo parecido em uma centena de filmes adolescentes estadunidenses: uma garota é discriminada no ambiente escolar pela cor de sua pele, ligada diretamente à sua pobreza. Professores e professoras são, ora condescendentes, ora distantes da protagonista (neste caso, Maria, vivida por Bruna Bornéo), que estuda ali por ter bolsa, já que se trata de uma escola de elite. Incentivada pela mãe (vivida por Annete Moreira), que é faxineira na escola, e pela melhor amiga que faz parte da elite daquela sociedade, ela se candidata a Rainha da Festa Junina da escola. A partir daí, será perseguida pela antagonista, a bela e privilegiada Suely (Samira Carvalho) e seus seguidores. Maria será humilhada, seu lugar desfavorecido naquela sociedade será lembrado a ela a cada passo, cada ação. De onde vem, então, a potência do filme, se o enredo parece já ter sido repetido tantas vezes? A potência está no questionamento direto feito por meio da inversão do papel social esperado de negros e de brancos nesse Brasil criado no curta-metragem.

Cida Bento, a responsável pelo argumento do filme, escreveu:

Certa vez, quando meu filho Daniel Teixeira tinha dez anos, chegou em casa muito irritado dizendo que não voltaria à escola, pois não queria participar das aulas de história sobre escravidão. O responsável por aquele comportamento era um colega de

sala branco que, enquanto voltava para casa com Daniel, apontou para alguns garotos negros limpando para-brisas no semáforo em troca de algumas moedas, e disse de maneira debochada: "Aqueles meninos também são descendentes de escravos! É uma vergonha, né?".

Ao ouvir esse relato fiquei em silêncio, matutando. Naquele dia dormi atormentada. Mesmo depois de uma aula de História em que o tema era escravidão, o menino dizia que era uma vergonha ser descendente de africanos escravizados. Mesmo depois de ouvir sobre as violências e os abusos incessantes sofridos pelos negros, de ver retratos de navios negreiros abarrotados de seres humanos em condições brutais, com o corpo marcado a ferro, de ler que o trabalho que exerciam ao chegar ao Brasil era forçado, o garoto branco disse que ser negro era motivo de vergonha. (BENTO, 2022, p. 4-5)

Desse modo, podemos entender o argumento e a realização do filme como um movimento no sentido da educação racial como algo tocante às pessoas brancas e às pessoas negras. O argumento surge, então, da experiência de pessoas negras. O filme busca causar estranhamento quanto ao racismo justamente no ambiente escolar, esse que, com muita frequência, tem sido um espaço de manutenção dos privilégios das pessoas brancas uma vez que naturaliza hierarquias, mantém estereótipos, silencia e invisibiliza outros sujeitos.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico de autopreservação, como se o "diferente" ameaçasse o "normal", o "universal". Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (BENTO, 2022, p. 12)

É preciso quebrar esse pacto, torná-lo visível, explícito. É necessário que o branco também se entenda como um sujeito racializado. O fato de brancos não se perceberem como sujeitos racializados é expressão da hegemonia experienciada por eles. A raça é, assim, do outro, ela é o outro.

Alguns diálogos são muito importantes. O pai de Maria (Márcio Julião) e seu amigo branco José (Gabriel Mota) proferem discursos parecidos marcados pela resignação ao lugar social que ocupam: é preciso ter os pés no chão e entender que o país é desigual; não adianta lutar de frente com aqueles que estão estabelecidos no sistema. Professores expressam uma preocupação marcada pela pena de alunas como Maria, brancas e pobres, quase indigentes. Um dos elementos centrais do pacto da branquitude é expressado pelo pai de Luana, a amiga de Maria (vivido por Aílton Graça): "as leis do Brasil dão as mesmas oportunidades a todos". O que se vê na tela, entretanto, é o oposto disso.

Joel Zito Araújo usa um estratagema que evidencia o próprio argumento do filme: no mundo em que vive Maria, galãs e mocinhas de cinema e TV são negros, ocupam as capas de revistas, os pôsteres nas paredes dos quartos de adolescentes. Eles não são “reais”, ou seja, eles foram, em sua maioria, produzidos para o filme. Já o mundo sonhado por Maria, no qual os brancos também poderiam ser protagonistas, é recheado de imagens tiradas do “mundo real”, ou seja, são pessoas brancas como Angélica, Bruno Gagliasso que aparecem nos sonhos, em imagens tiradas da realidade brasileira. Dito de outro modo, foi preciso que o protagonismo negro fosse ficcionalizado, já que no Brasil ele ainda está ausente da grande mídia.

Ao ser levado para a sala de aula, *Vista Minha Pele* pode ser acompanhado das definições de racismo e preconceito, de dados de violência contra a população negra no Brasil e dos lugares que ocupam, por exemplo, no mercado de trabalho, universidades e presídios. Compreendemos que a violência contra a população negra em nosso país é um dos pontos norteadores do diálogo entre docentes e estudantes. O Anuário de Segurança Pública de 2021 pode expressar melhor essa violência: a cada 100 mortes violentas intencionais no Brasil, 76,2% são de pessoas negras, das quais 54,3% são jovens e 91,3% são masculinas. No caso de feminicídios, 61,8% das mulheres que sofrem esse tipo de crime são negras.

Esses dados podem ser contrapostos à fala de Luana, melhor amiga e incentivadora de Maria no concurso da escola, dita logo na abertura do filme: “Esse negócio de cor da pele não tem mais nada a ver”. Quando observamos os números da violência no Brasil, a afirmação de Luana cai por terra.

É preciso compreender o material fílmico como ferramenta que contribui para o diálogo com os estudantes, auxiliando na produção do conhecimento histórico deles. Para além de uma simples análise sobre o filme, entendemos também que seja necessário perceber que entre o filme e o que ele representa existe uma série de mediações que não restituem o real, mas reconstrói, voluntária ou involuntariamente a apreensão do real (MOLINA, 2007, p. 23). Sobre a utilização de *Vista Minha Pele* em sala de aula há um conjunto de experiências já publicadas que podem exemplificar os modos como é possível trabalhar com ele no cotidiano escolar (ver: PAES LEME & ROIZ, 2018; ZUBARAN & MILITÃO, 2015).

Ou seja, é possível usarmos de filmes para constituição do saber histórico sobre um determinado espaço e tempo, além de uma interpretação diversa de determinada realidade, não a imaginando tal como no filme mas discutindo o seu significado, compreendendo que entre o objeto e a sua representação fílmica interpõe-se uma série de ações, culturais e históricas.

Caso a obra cause estranheza aos estudantes é porque conseguiram perceber de certa forma como a sociedade brasileira se constituiu como segregadora. E o curta-metragem cumpriu sua função problematizadora dessa realidade.

Antonio Candido (2011) afirmou ser necessário perceber as obras fundindo “texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”, e que, tanto aqueles que buscam explicar a obra a partir dos fatores externos, quanto os que têm convicção de que “a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo”. Afirmou ainda que o “externo [no caso o social] importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (CANDIDO, 2011, p. 14). Em que pese o fato de Antonio Candido escrever sobre a elaboração literária, extrapolamos seu objetivo original para refletirmos de modo mais geral sobre a produção artística, incluindo aqui, o cinema.

A outra obra fílmica sugerida para construção de um saber histórico em sala de aula se volta para a violência sofrida por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexos, assexuais e demais pessoas com variabilidade de gênero ou de orientação sexual (LGBTQIA+), o curta-metragem *Um lugar para beijar*, lançado em 2008. A produção contribui para pensarmos como as cidades são ocupadas por diferentes grupos sociais e acabam por ter lugares específicos para as experiências afetivas e de sociabilidade desses grupos distintos. A obra foi dirigida pela jornalista Neide Duarte e produzida em conjunto com o Programa Municipal de DST/Aids, da Secretária de Saúde de São Paulo. Ela possibilita ouvir e analisar as histórias daqueles sujeitos que se encontram negligenciados pela sociedade na qual vivemos e nas discussões realizadas em sala de aula. Trata-se de um filme documental que acompanha trabalhadoras do sexo, homossexuais e agentes de saúde que atuam nas periferias da cidade.

*Um lugar para beijar* foi filmado na cidade de São Paulo, destacando as relações erótico-afetivas e de sociabilidade dos sujeitos na cidade, desde a periferia até o centro. Cinemas degradados, cemitérios, parques públicos, bares e casas de dança são cenários do encontro de sujeitos colocados à margem nessa sociedade. Os sujeitos que aparecem, falam e se movem na tela são, em sua maioria, homens homossexuais, pobres, negros e travestis. Isso nos leva a uma análise interseccional, uma vez que são vários os elementos de diferenciação que colocam tais sujeitos em situação marginal, como gênero, orientação afetivo-sexual, classe e racialização.

Algumas questões que podem anteceder a exibição do curta-metragem em sala de aula estão ligadas àquilo que foi construído historicamente, ou seja, devemos apresentar como os sujeitos lidaram de formas distintas com seus desejos no decorrer do tempo, construindo formas de vivenciá-los, o que significa, também, criar normas para alguns desses comportamentos, assim como a construção e as vivências dos gêneros. E isso é vivido historicamente, sendo alterado com o tempo, a exemplo da própria sexualidade e o que nela está imbricado (FOUCAULT, 2011).

Assim, busca-se apresentar um outro olhar aos estudantes, não apenas para os desejos e afetos, mas para as normas, pois foram os processos histórico sociais que transformaram a cisheteronormatividade em comportamento compulsório, com regras e exercícios sobre ela.

Ao mesmo tempo, é possível tratar com os estudantes questões que envolvem os conceitos de experiência e identidade.

A experiência não só se insere num solo sócio-histórico, mas se constitui como a encarnação, a narrativização de identidades transita por elas. Identidade que deve ser vista não só como questão lógica, formal, filosófica, mas sobretudo histórica, social e política. A experiência, lembrando Joan Scott, não é origem de explicação, evidência autorizada, mas o que buscamos explicar sobre o qual se produz conhecimento que nos diz que é importante refletir sobre quem fala (LOPES, 2004, p. 66).

Thompson (1987) entende a experiência como resultado de experiências comuns (herdadas e partilhadas) de um determinado grupo social que, de um lado, acaba por sentir e articular a identidade de seus interesses e, do outro lado, grupos que diferem e se opõe a eles. A experiência, deste modo, pode ser articulada na compreensão das identidades e das diferenças, assim como nos possibilita acessar o outro, ver pela perspectiva do outro, agir de forma alteritária. *Um lugar para beijar* se torna uma ferramenta capaz de propiciar diálogos sobre questões de identidade de maneira interseccional ultrapassando o campo da sexualidade, indo em direção também a questões de classe, raça e gênero, levando os estudantes a conhecerem outras realidades que não a deles.

No caso da população LGBTQIA+ é importante que ela seja apresentada em sala de aula também a partir do impedimento de acesso a direitos na sociedade brasileira e da violência sofrida. Isso pode ser feito por meio da apresentação de dados ligados a violência contra a população LGBTQIA+ no decorrer da História do Brasil, para tentarmos em conjunto, entender as motivações dessa violência, as justificativas por parte daqueles que excluem tais sujeitos, além de discutir formas de resistência e desmonte das práticas violentas.

Cumpra, também, apresentar indagações: "O que é homofobia?", "O que é lgbtfobia?", "Já vivenciaram algum caso destes tipos de violência?", "Conhecem pessoas que passaram por isso?", "Vocês conhecem a legislação sobre o tema?". Ouvir as respostas dos estudantes, levá-los a ouvirem uns aos outros sobre o tema pode facilitar a introdução de conceitos como homofobia, lgbtfobia, gênero, orientação afetivo-sexual etc. Essas primeiras impressões antecederiam a apresentação do curta-metragem, trabalhando antes o lugar no qual a obra e os estudantes estão inseridos, justificando a escolha da obra, da temática e a relevância de discutir tais questões em sala de aula no ensino de História.

As pessoas presentes na obra são algumas travestis profissionais do sexo, como Luísa Fly, Tati Brasil, Janaina e Roberta. Há agentes de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis, José Luís dos Santos, JoséIVALDO, Zelmi Lima da Silva (garçom de dia e agente de prevenção à noite, como Taís), Vladimir Souza dos Santos, Daniel Oliveira, Luciano da Silva e Felix de Lima. Há ainda, aqueles sujeitos que expõem suas experiências ligadas à afetividade, como seu João

Maria Deires, metalúrgico aposentado, Luiz Miguel, metalúrgico e Ivan Santos, *promoter* em um estabelecimento frequentado por gays idosos. Há ainda outros sujeitos compondo essa miríade de personagens excluídas na cidade de São Paulo. Importante ainda destacar que a obra foi produzida no contexto de ações educativas para prevenção de ISTs.

No que tocante à orientação afetivo-sexual podem ser destacadas duas situações: a do senhor João Deires, metalúrgico aposentado, casado durante 34 anos, com dois filhos e netos, que durante quase toda a vida escondeu sua homossexualidade e, quando a revelou, foi expulso de casa e repudiado pelos filhos; a de Ivan, diametralmente oposta à anterior, mostrando que para algumas famílias não há problema nenhum em ser homossexual. Tais recortes possibilitam discutir com os estudantes as possibilidades e impossibilidades de vivência dos afetos.

Em relação a sexualidade e classe, entendemos que os lugares ocupados por determinados sujeitos para vivenciar seus desejos e afetos servem para perceber tais questões, pois é possível observar em que lugar os mais pobres e os menos pobres podem vivenciá-los. A ideia das relações próprias desses sujeitos, no sentido da construção de um lugar de cultura, também pode ser percebido nessas falas. O enfermeiro Anderson Luiz Martins, frequentador de uma região nobre da cidade de São Paulo, diz: “Eu beije aqui fora porque é um lugar que pode se beijar. E vocês viram. Eu não beijo ele em outro lugar. Eu não beijo ele na frente de criança. [...] na frente de velhinhos e velhinhas [...] porque a gente tem que ter respeito, [...] só tem respeito, se dando o respeito”. Essa fala pode ser discutida a partir de alguns questionamentos: Quem pode ou não beijar? Onde se pode ou não beijar? Por que alguns sujeitos só podem fazê-lo nas periferias ou nas ruas badaladas dos grandes centros urbanos frequentadas por quem tem algum dinheiro? É possível discutir não só os processos de exclusão mas também as formas de resistência.

Zelmi se prostitui e trabalha como garçom durante o dia. Em suas falas expressa seus valores, sobretudo aqueles referentes ao trabalho: “Que eu vim de uma família pobre, eu já passei fome, eu vim de lá pra cá com um objetivo. Não porque eu sou homossexual, mas um objetivo de vencer na vida e eu tô vencendo”. Zelmi não acha o que o lugar destinado a ela deva ser ruim, ela merece o lugar que alguém como ela que, apesar das dificuldades e da marginalização, trabalha, se envolve socialmente, batalha e pode ocupar.

Há que se destacar também que, por meio da obra, é possível não apenas tratar questões de violência, preconceito, exclusão, mas de vivências outras. A história se prestando à construção da alteridade, oferecendo outras vivências, outras vozes, outros cenários.

## Considerações finais

A história tem uma longa trajetória, desde seu aparecimento na boca de Heródoto ou nos escritos de Tucídides, até suas versões menos eurocentradas trazidas pelo diálogo com a decolonialidade. As narrativas sobre as ações dos sujeitos históricos no tempo e no espaço seguem chamando atenção de parte de seus leitores ou ouvintes, mesmo em um período de crise da ciência, da docência e das grandes narrativas, como esse que vivemos.

À medida em que as sociedades (e a sociedade global) vão se alterando, a história também o faz – de modo atrasado, sempre, porque busca analisar estas mesmas transformações que a movem. O conhecimento histórico escolarizado parece ser menos facilmente modificado pelas demandas sociais em cada época, mantendo-se mais afeito às tradições do que o conhecimento produzido na academia (não que esta também não se apegue a tradições).

A prática histórica tem sido ampliada neste último século com a aproximação da ciência histórica de outras ciências, tornando o campo marcadamente interdisciplinar. A ampliação da noção de fontes também tem feito com que sujeitos que antes não teriam suas vozes ouvidas por historiadoras e historiadores tenham passado a sê-lo. Desse modo, a história tem sido povoada por tipos diferentes de personagens, com suas demandas próprias.

O cinema tem, nos últimos cinquenta anos, ocupado historiadoras e historiadores em suas pesquisas e, também, em sua prática docente. A linguagem fílmica, apesar de recente, tem enorme capilaridade e capacidade de comunicação, o que pode ser utilizado como elemento favorável para que docentes a utilizem em sua prática no cotidiano escolar.

As questões relativas à linguagem podem ser abordadas ao mesmo tempo que os aspectos temáticos que os sujeitos que compõe a cena. Ann Hornaday afirma:

Ao avaliar um filme específico, podemos perguntar: que valores ele enfatizou ou amenizou? A dignidade humana foi sacrificada em nome da desordem e da depravação? O filme inspirou apatia e cinismo ou despertou um senso de compaixão e empatia? Sua postura foi um distanciamento insensível e irônico, ou mais conectada com as emoções e as vulnerabilidades das personagens? Ele endureceu o coração do espectador ou o amoleceu?

(...)

Os melhores filmes, os que "valem a pena", existem no meio do caminho, quando o público é convidado a enfrentar questões difíceis, refletir sobre seus ideais mais preciosos, vivenciar o mundo sob outro ponto de vista e, talvez, sentir a alegria singular que surge de uma conexão humana autêntica. ((HORNADAY, 2021, p. 273; 274)

Ao introduzirmos objetos fílmicos em sala de aula é preciso que haja preparo para que ele não esteja ali para ocupar o espaço da exposição ou simplesmente substituir o livro didático. Ele pode servir para dialogarmos sobre períodos históricos, sobre personagens históricas conhecidas ou sobre ideias vencidas, sobre sujeitos comuns e que, de outro modo, provavelmente não ocupariam o espaço de elaboração do conhecimento histórico.

Os efeitos do filme também são objeto de diálogo e análise. Assim como o conhecimento acessado e elaborado a partir de outros objetos, o filme também deve nos mover rumo às questões relevantes nosso tempo, tais como a desigualdade, a violência e a resistência a elas.

Os dois filmes que nortearam esta escrita nos levam a considerar os sujeitos que podem fazer parte das narrativas históricas, os processos de construção da identidade e da diferença, a transformação das diferenças em fator de exclusão, desigualdade e violência. Eles nos levam a compreender um pouco melhor a cultura altamente violenta que tem estruturado o Brasil.

Os dois filmes nos levam ao diálogo alteritário. A população negra e a população de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexos, assexuais e demais pessoas com variabilidade de gênero ou de orientação sexual (LGBTQIA+) fazem parte do Brasil e devem fazer parte de sua história. O racismo e a lgbtphobia devem ser enfrentados social e educacionalmente. Outras formas de discriminação e violência, baseados na classe, na geração, no lugar de origem, também precisam ser tratadas em sala de aula, assim como a violência contra as mulheres. E cada um desses sujeitos, cada uma destas formas de violência, tem sua própria história, que precisa ser contada. E além, é preciso contarmos as histórias de uma cidadania mais plena, de uma sociedade menos violenta, de uma democracia mais efetiva.

## Referências

ABUD, K. M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22, nº 1, p. 183-193. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v22n1/v22n1a08.pdf>. Acesso: 10 jun. 2015.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, Edição do Kindle.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPARRÓS-LEAL, J. M. & ROSA, C. S. O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de História. **Edufoco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 189-210, jul./out. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/5.pdf> Acesso: 19 ago. 2015.

CAPELATO, M. H. R.; GLEZER, R.; FERLINI, V. L. A. Escola uspiana de História. **Estudos Avançados**, 8 (22), 1994, p. 349-358. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9719/11291>. Acesso em: 10 out. 2022.

- CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- FAUSTINO, R. C. & GASPARIN, J. L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de História. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23 (1), 2001, p. 157-166, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2765/1896>. Acesso em: 11 out. 2022.
- FELIPE, D. A. & TERUYA, T. K. O "outro" na sala-de-aula: o cinema no ensino da História e cultura afro-brasileira na educação escolar. **Contrapontos**, v. 10, nº 1, p. 82-89, jan-abr. 2010. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/1707/1558>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- HORNADAY, A. **Como falar sobre cinema: um guia para apreciar a sétima arte**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2021.
- LANGLOIS, C. V. & SEIGNOBOS, C. **Introdução aos Estudos Históricos**. São Paulo: Editora Renascença S.A., 1946.
- LE GOFF, J. & NORA, P. (orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- LOPES, D. Desafios dos Estudos Gays, Lésbicos e Transgêneros. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 1, nº 1, São Paulo, p. 63-74, 2004. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/5/5>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- MARTINEZ, P. H.. Fernand Braudel e a primeira geração de historiadores universitários da USP (1935-1956): notas para estudo. **Revista de História**, nº 146, 2002, p. 11-27. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18929/20992>. Acesso em: 10 out. 2022.
- MATOS, M. I. S. **Por uma história da mulher**. 2 ed. Bauru: Edusc, 2000.
- MOLINA, A. H. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 1, nº 1, p. 15-29, nov. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/viewFile/19265/14691>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- MORETTIN, E. V. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História: questões e debates**, nº 38, 2003, p. 11-42. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/2713/2250>. Acesso em: 13 out. 2022.
- NACIMENTO, J. C. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala-de-aula. **Fênix**, v. 5, nº 2, p. 1-23, abril-junho. 2008. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_05\\_%20ABRIL-MAIO-JUNHO\\_2008\\_Jairo\\_Carvalho\\_do\\_Nascimento.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_05_%20ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Jairo_Carvalho_do_Nascimento.pdf). Acesso em: 10 jun. 2015.
- NASCIMENTO, B. **Por uma história feita por mãos negras**. RATTIS, A. (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- NASCIMENTO, V. L. Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz. **Revista Urutágua**, Maringá, nº 16, ago.-nov. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3695>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- NÓVOA, J.. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, J. & BARROS, J. D'A (orgs.). **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p. 13-40.
- PAES LEME, P. & ROIZ, D. S. 'Vista Minha Pele' e 'Branco Sai, Preto Fica': possibilidades e desafios da utilização de cenas fílmicas na aprendizagem histórica. **Colloquium Humanarum**, v. 15, nº 4, out/dez

2018, p. 83-96. Disponível em <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2436/2553>. Acesso em: 14 out. 2022.

PERROT, M. **Os excluídos da história** – operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUSA NETO, M. R. & GOMES, A. R. **História & Teoria Queer**. Salvador: Devires, 2018.

SUZUKI, C. M. Alice Guy-Blaché. **Rascunho**, v. 5, nº 8-9, 2013. Disponível em <http://www.rascunho.uff.br/ojs/index.php/rascunho/article/view/63>. Acesso em: 11 out. 2022.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. A história vista de baixo. In: \_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**.

NEGRO, A. L & SILVA, S. (Orgs.). Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

ZUBARAN, M. A. & MILITÃO, V. S. Pedagogias antirracistas no filme Vista Minha Pele. **Anais do 6º SBECE e do 3º SIECE: Educação, transgressões, narcisismo**. Porto Alegre: Ulbra, 2015, p. 1-13. Disponível em [http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1429190986\\_ARQUIVO\\_artigo.Viviane.sbece.2015.normas.pdf](http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1429190986_ARQUIVO_artigo.Viviane.sbece.2015.normas.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.

# VER PARA CONHECER, CONHECER PARA REPENSAR: EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E CINEMA

Rodrigo de Almeida Ferreira

Propõe-se neste artigo pensar a viabilidade de práticas educativas contemporâneas em diálogos com princípios da filosofia anarquista. Para isso, percorre-se aspectos da história da educação sob perspectiva anarquista em interface com o cinema, em especial seu potencial pedagógico como linguagem para a difusão das balizas do pensamento anárquico enquanto meio para o desenvolvimento de críticas sociais, bem como a produção de filmes como prática didática que permita mobilizar valores da educação libertária. Por essa perspectiva, a reflexão atravessa discussões sobre a história pública, tanto pelo uso do recurso fílmico na perspectiva educacional, como pela possibilidade aberta para a produção por parte de estudantes e/ou pesquisadores para produzir comunicações utilizando a linguagem fílmica.

A instituição escolar, desde sua configuração ainda no século XIX, tem exercido papel central nas disputas entre os mais variados matizes político-ideológicos para a organização da sociedade. Nessa perspectiva, o Estado centralizado, enquanto espaço de poder que se fortalece desde aquele século, tem procurado delinear modelos educativos que terminam por refletir seus interesses como representantes de grupos em exercício de poder econômico, cultural e político. Embora haja uma relativa hegemonia do exercício da administração estatal, esta não ocorre sem tensões e/ou rupturas entre grupos sociais, tanto entre aqueles que, de modo reducionista, podem ser compreendidos como antagônicos nesta relação conflituosa, como também internamente aos grupos sociopolíticos e econômicos. Por conseguinte, identifica-se uma questão transversal a esse processo histórico: É possível existir outras orientações escolares – ou práticas educacionais – para a além daquelas regulamentadas e que atendam aos interesses do Estado e grupos sociais dominantes?

Pensar essa provocação a partir das práticas educativas na interface da filosofia anarquista justifica-se pelas contundentes críticas feitas neste campo do pensamento aos modelos sociopolíticos e econômicos, cuja pedra angular concebe a sociedade organizada sem a necessidade do "Estado". Ou seja, esta análise considera uma posição radical de educação contrária ao sistema vigente. Além disso, seguindo a premissa da educação integral, os anarquistas entendem a educação para além da escola, logo por meio de outras práticas, suportes e linguagens. Neste ponto, as artes, como o teatro e o cinema, ganham destaque dado seu amplo alcance para a divulgação

dos ideais libertários.<sup>1</sup> A escolha do cinema como elemento fomentador do diálogo para pensar, atualmente, a educação em parâmetros anarquistas deve-se, também, ao potencial didático-pedagógico do filme para o trabalho docente, inclusive como exercícios de produção estudantil.

Uma questão de centralidade, portanto, é pensar as possibilidades da educação libertária no século XXI. Para isso, recupera-se algumas balizas da pedagogia libertária e acrescenta-se um elemento articulador para os princípios educacionais anarquistas na escola hoje: o cinema. Deste modo, filmes como *Zero de Conduta* (dir. Jean Vigo, 1933), *Quando sinto que já sei* (dir. Antônio Lovato, 2013), *A educação proibida* (dir. German Doin, 2012), por exemplo, permitem ser vistos como estimuladores dos debates da filosofia anarquista, bem como as suas possibilidades pedagógicas pelo protagonismo discente na produção de filmes, favorecida atualmente pelas tecnologias de filmagem e edição acessíveis.

A instituição escolar nos moldes contemporâneos se configurou ainda no século XIX. Assentada em princípios do cientificismo iluminista e da industrialização, a escola foi um importante vetor para a consolidação dos estados nacionais que se estruturavam. Sua relevância para as configurações de poder e para o estabelecimento de valores morais fazem da escola e da cultura escolar elementos centrais em nossa sociedade, independentemente das matrizes ideológicas dos modelos de organização política e econômica, sejam as capitalistas representadas nas democracias liberais, nas ditaduras fascistas e/ou militares, sejam as representadas pelos sistemas de governo socialistas. O valor social alcançado pela educação escolar é facilmente reconhecido pela sua defesa, encampada por posições políticas que contemplam espectros tanto conservadores quanto à esquerda; especialmente em torno da educação pública. Nesse sentido, pode-se compreender a escola como um distintivo do processo civilizador, tal qual propõe Norbert Elias (1994).

A educação tem sido, portanto, arena central das disputas em torno de proposições de sociedade. No Brasil, ao exemplo da história da educação ocidental,<sup>2</sup> o sistema escolar foi gradativamente apropriado pelo governo por meio da legislação sobre sua organização e a regulação de recursos financeiros para sua viabilidade.<sup>3</sup> Uma vez que o Estado centraliza e regula o sistema educacional brasileiro, sendo as políticas educacionais historicamente controladas por grupos representantes

---

1 O termo libertário é adotado neste texto com o mesmo sentido dos valores anarquistas, como tem sido recorrente na literatura, sobremaneira de origem ibérica e francesa, não apenas por primar pela correção dos princípios da filosofia anarquista, mas também como ato necessário na disputa de narrativas de fundo semântico, ideológico e da ação anarquista. Isso porque o termo "libertário" tem sido corrompido por grupos autodeclarados anarcocapitalistas, que o tem adotado em defesa do ultraliberalismo da economia capitalista sem nenhuma interferência estatal. Trata-se indubitavelmente de uma leitura deturpada para a crítica ao Estado, pois desconsidera os pressupostos anarquistas de que a supressão estatal deve ocorrer concomitantemente ao fim da economia capitalista; ver: SCHUHMANN, 2020.

2 Para um panorama da história da educação que permite reconhecer padrões nos distintos processos entre os países, ver: CAMBI, 1999; MANACORDA, 2006.

3 Para uma análise da educação brasileira em uma perspectiva social, ver Freitas, 2009. Uma análise das políticas educacionais do período republicano, ver Libâneo et.al, 2003.

de interesses econômicos hegemônicos,<sup>4</sup> é parcialmente compreensivo que proposições para uma educação anarquista sejam praticamente inexistentes no âmbito político, mesmo porque grupos anarquistas resistem em dialogar na esfera do Estado – afinal, o antiestatismo é uma de suas premissas.

O temor dos ideólogos do Estado em considerar a crítica anarquista é justificada pela crítica ao estatismo e ao capitalismo, bem como ao princípio da propriedade privada. Em 1840, Pierre Joseph Proudhon se autodefiniu como anarquista, algo que inscreveu o anarquismo na história como filosofia política e cultura política alternativa para a organização social. No texto desta autopromoção, com o intuito de explicar as causas dos graves problemas sociais e da exploração socioeconômica, ele perguntou retoricamente *O que é a propriedade?*, sendo sua resposta provocativa à pergunta-título: "*A propriedade é um roubo!*" (PROUDHON, 1975, p. 11).

De fato, desde que Proudhon inscreveu o anarquismo como projeto político, predominam representações pejorativas e caricaturais sobre a anarquia, produzidas principalmente nas instâncias do Estado, Igreja e Militarismo. Richard Porton (1999) destaca como os filmes têm reiterado o viés que deslegitima o anarquismo por meio de representações do anarquista como imoral, muitas vezes sujeito a vícios, adúltero, alcoólatra, ateu, intolerante, inflexível, rudimentar e sem respeito à vida. Alguém disposto a atentar contra seus inimigos e a tudo explodir. Como observa o historiador George Woodcock:

Há uma grande confusão em torno da palavra anarquismo. Muitas vezes a anarquia é considerada como um equivalente do caos e o anarquista é tido, na melhor das hipóteses, como um niilista, um homem que abandonou todos os princípios e às vezes até confundido com um terrorista insequente. Muitos anarquistas foram homens com princípios desenvolvidos; uma restrita minoria realizou atos de violência que, em termos de destruição, nunca chegou a competir com os líderes militares do passado ou com os cientistas nucleares de hoje. (...) anarquismo é a doutrina que prega que o Estado é a fonte da maior parte dos nossos problemas sociais, e que existem formas alternativas viáveis de organização voluntária. E, por definição, o anarquista é o indivíduo que se propõe a criar uma sociedade sem Estado. (WOODCOCK, 1986, p. 13).

---

4 A história da educação brasileira não deixa dúvidas: Do período da América portuguesa à República, a educação tem estado atrelada aos privilégios socioeconômicos. Como exemplo, citam-se as Reformas Capanema, durante a ditadura do Estado Novo (1937-45), quando o ministro da educação varguista justificava o novo modelo educacional do Brasil pela necessidade de uma escolarização elementar, destinada às pessoas que deveriam trabalhar braçalmente pelo progresso da nação; enquanto que para a minoria que compunha a elite econômica se devia estruturar uma educação de nível superior, mais refinada e erudita, pois defendia-se que esta classe privilegiada tinha a função social de administrar o país. Quase um século depois, o governo brasileiro contemporâneo reiterou esta visão elitista, perceptível pela aproximação do pensamento de Gustavo Capanema com a proposta de Reforma do Ensino Médio, no governo de Michel Temer (2016/18), quando seu ministro da educação, Mendonça Filho, encaminhou ao Congresso Nacional a Exposição de Motivos da Medida Provisória 746/2016 relativa ao projeto do Novo Ensino Médio. A reforma era justificada pela inadequação do modelo vigente que ensinaria coisas desnecessárias; por isso seria útil para a juventude das classes sociais mais pobres disponibilizá-la mais rapidamente ao mercado de trabalho – ainda que, neste caso, a formação deficitária possa restringir outras formações profissionais ao jovem. Naquela ocasião, o Ministério da Educação lançou uma massiva propaganda televisiva, radiofônica e na internet, contribuindo para o convencimento pela mudança, além de reforçar os ataques à educação como obsoleta; sobretudo a pública, que atende a ampla maioria da população, especialmente a classe média baixa e pobre.

Como se infere, as ideias do anarquismo tensionam a arena sociopolítica e econômica; por conseguinte, provocam em seus oponentes desequilíbrios geradores de deturpações e argumentos infundados às suas proposições. O caos e temor cumprem um papel importante nessa disputa política, pois o medo reforça o anarquismo como algo indesejável, uma ideia a ser combatida. A complexidade e a multiplicidade de percepções da anarquia enquanto filosofia, política e cultura, todavia, fazem com que seja mais apropriado considerá-la plural, ou seja, anarquismos.

Apesar dos recorrentes ataques a que são submetidos, os anarquistas mantêm-se resistentes, persistem combativos e, assim, atualizam o pensamento anárquico enquanto relevante crítica e alternativa de organização social. Se o campo ideológico contribui para problematizarmos a resistência ao *status quo*, é fundamental ouvir o que os anarquistas pensam sobre a educação; o que os anarquistas propõem no campo educacional? Em que medida essas propostas podem ser consideradas para se pensar outras formas de escola e educação?

Mesmo que participar das instâncias estatais não seja a pauta prioritária, o silenciamento e a invisibilidade sobre essa concepção libertária de educação são sintomáticas de como o Estado procura gerenciar a escola conforme os interesses dos grupos que o apoia. Se a esfera estatal não é a arena ideal para se estabelecer os debates sobre a educação anarquista, entretanto, há outras que poderiam ser profícuas para essa discussão, especialmente no próprio campo educativo. É preciso reconhecer, todavia, a necessidade de ampliar as pesquisas históricas e pedagógicas sobre essa filosofia no âmbito educacional, considerada tanto em seu viés escolar como não escolar, mesmo porque são práticas e reflexões que se acumulam desde séculos passados às práticas atuais. Apesar dessa secular e provocativa história, a educação anarquista encontra pouquíssimo espaço nos debates nos cursos de formação de professores como possibilidade pedagógica.<sup>5</sup>

Chama atenção que, mesmo com todas as críticas existentes e pertinentes sobre o sistema educacional, que englobam desde sua montagem, suas engrenagens, sua infraestrutura até aos propósitos para a formação dos jovens, nos cursos de formação de professores para uma sensação de que não há caminhos para além da "Escola do Estado". Quer dizer, há um imperativo da escola estatal como se ela sempre tivesse existido e que para sempre continuará a ser o modelo de escola, com todos os seus problemas e aspectos positivos. Ou seja, o espaço de formação

---

5 Para o caso brasileiro, a partir da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia apresentada nos sites das Faculdades de Educação de 53 Universidades Públicas Federais, referente ao ano de 2019, identifica-se apenas uma disciplina intitulada na chave anarquia e educação: "Pedagogia Libertária"; ofertada como optativa pela Universidade Federal de Santa Catarina. Quando disponibilizados os planos de curso, as indicações bibliográficas permitiram identificar referências de educação anarquista em outras 10 disciplinas de universidades diferentes. Portanto, ainda que esse levantamento esteja sujeito a lacunas, haja vista que nem todos os cursos disponibilizam no site o programa das disciplinas, é preocupante a baixa inserção desta perspectiva educacional em espaços formadores de professores: apenas uma cadeira específica e outras 10 propostas de curso que selecionaram referências bibliográficas afins, contemplando somente 8 universidades (a Universidade Federal do Ceará ofertou três disciplinas; a de Lavras, duas). Ou seja, 15% das Faculdades de Educação do ensino superior federal tangenciam timidamente o debate sobre educação anarquista (FERREIRA, 2021). Este levantamento foi realizado por ocasião da apresentação da proposta da disciplina optativa "Educação libertária", na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Depois de aprovada, a primeira turma da disciplina preencheu todas as vagas disponibilizadas, sendo ministrada no primeiro semestre de 2022, pelo autor deste artigo em parceria com a professora Ana Paula Massadar Morel (UFF).

geracional e de trabalho dos professores sempre teria sido e será a escola, especialmente a pública dada a sua capilaridade e absorção de ampla maioria da população em idade escolar. Tal impressão é reforçada pelo pouco espaço para se conhecer com profundidade outras perspectivas pedagógicas para a organização e ideal escolar. Sem esse conhecimento, conseqüentemente, é compreensível que sejam excessivamente as tímidas experimentações que visam outras educações, sobretudo comprometidas com a transformação estrutural da sociedade.

Em fins do século XVIII, portanto quase meio século antes de Proudhon viabilizar o anarquista como agente político, William Godwin escreveu textos que são considerados pioneiros para a filosofia anarquista. Em suas análises sobre o Estado, Igreja, Justiça, Godwin também teceu considerações sobre a educação, sobremaneira a que se organizava pelo Estado. Em *Investigação sobre a Justiça política* (1793), o inglês pontuou porque era contrário a uma educação nacional:

Todo projeto nacional de ensino deveria ser combatido em qualquer circunstância pelas suas óbvias ligações com o governo, uma ligação mais temível do que a velha e muito contestada aliança da Igreja com o Estado. Antes de colocar uma máquina tão poderosa nas mãos de um agente tão ambíguo, cumpre examinar bem o que estamos fazendo. Certamente que o governo não deixará de usá-la para reforçar sua própria imagem e suas instituições. (GODWIN *apud* WOODCOOK, 1986, p. 248)

A percepção do uso de um sistema nacional de ensino para defender os interesses do governo e dos grupos socioeconômicos foi acentuada no século seguinte, quando o Estado passou a sistematizar a educação como instituição nacional. Críticos às reconfigurações sociais decorrentes do capitalismo industrial das primeiras décadas do século XIX foram precisos ao reconhecer que a Escola em desenvolvimento trazia muitas armadilhas para a classe trabalhadora e pobre, embora imbuída da promessa civilizadora, racional e como pré-requisito para a ascensão econômica. Destacam-se, por exemplo, as considerações pedagógicas de Karl Marx em três programas políticos: *Partido Comunista* (c.1848); *I Associação Internacional dos Trabalhadores* (1866); e *Primeiro Partido Operário Unitário Alemão* ou *Crítica ao Programa de GOTHA* (1875) (MANACORDA, 2007, p. 35). Mas, talvez a mais ácida crítica à escola do período tenha sido feita por quem atuava na sala de aula: Max Stirner. Embora suas teses sobre o individualismo, por vezes, o torna indesejável entre alguns grupos anarquistas, no texto *O falso princípio da nossa educação*, publicado originalmente em 1846, Stirner (2001) descreveu a educação alemã do período em dois modelos preponderantes, porém ambos insuficientes para o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia do estudante: a) humanista, que trazia a tradição iniciada no renascimento e terminou pela valorização da erudição, portanto, voltada a educação das elites econômicas; b) a realista, que reivindicava o racionalismo científico como base, porém não passava de uma instrução para adequar a juventude como mão de obra submissa na cadeia econômica industrial. O professor Stirner foi além e concluiu que o maior problema da educação era que a escola havia minado a

"Vontade", ou seja, para que o ensino fizesse sentido, a Escola e as relações professor-estudante deveriam recuperar a Vontade, a criatividade, a liberdade do aprender/ensinar (STIRNER, 2001, p. 59). Não se sabe se Stirner leu Godwin, mas sua crítica vai ao encontro do que o inglês comentou sobre a educação no já citado *Investigação sobre a Justiça política*:

A ideia da criação de um ensino nacional não leva em conta a verdadeira natureza da mente humana. Tudo que o homem fizer por seu próprio esforço será bem feito; tudo o que seu vizinho ou seu país pretenderem fazer por ele será um erro. Nossa sabedoria está em incitar os homens a agir por si próprios, não em mantê-los num estado de perpétuo aprendizado. Aquele que aprende porque deseja fazê-lo ouvirá as instruções que recebe e aprenderá o seu significado. Aquele que ensina porque deseja fazê-lo cumprirá suas tarefas com entusiasmo e energia. Mas no momento em que uma instituição política tomar a seu cargo a tarefa de indicar o lugar que cada homem deve ocupar, todos passarão a desempenhar suas funções com indiferença e preguiça. (GODWIN *apud* WOODCOCK, 1986, p. 248)

A ideia de uma "educação única" ou um "sistema nacional de ensino", talvez seja a grande cartada neste jogo das políticas educacionais. No Brasil, em 2014, esse debate ganhou os holofotes em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, defendida como adequação à exigência da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Na prática, houve o estabelecimento, chancelado pelo Estado a partir de um processo por ele controlado, de um currículo nacional que se tornou lei que pauta as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, elaboração de materiais didáticos, concursos, gerenciamento da rede pública escolar etc. As nuances da BNCC são complexas e não cabem no espaço e propósito deste artigo. Todavia, ressaltam-se ao menos dois aspectos: 1º) se tratou de um processo polêmico, excessivamente acelerado ante sua importância para o futuro educacional do país. E, apesar do Ministério da Educação propagandear-lo como democrático, sua transparência e qualificação do debate são questionáveis; 2º) comparando as três versões curriculares para a matéria de História, não houve mudança em relação à tendência de abordagem da História, estruturada na visão quadripartite (Histórias: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) eurocentrada.<sup>6</sup> As discussões em torno de como atuar na escola diante de uma lei como a BNCC caminham para a necessidade do enfrentamento estratégico. Em coautoria com Fernando Penna (FERREIRA; PENNA, 2018b), apontamos algumas questões sobre os riscos

---

6 Os documentos estão disponíveis na página do Ministério da Educação (MEC); ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Quando a 1ª versão foi divulgada, a comunidade historiadora e o próprio Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, se dividiram em relação à proposta devido o deslocamento de conteúdos "clássicos" para a introdução de temas e debates historicamente à margem, como questões étnico-raciais, de gêneros, histórias locais. Após rodadas de discussões, articuladas com a Associação Nacional de História (ANPUH) e a 2ª etapa da elaboração do documento – que era a contribuição popular direta, via *site* –, as novas versões da BNCC de História retomaram as linhas gerais daquilo que, até então, era praticado e consensual. Esse retorno às práticas conhecidas da disciplina pode ser confirmado pelo 1º procedimento para o ensino básico dos anos finais da disciplina: "Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico." (BRASIL, 2018, p. 416).

deste currículo sobre a dimensão intelectual do trabalho do professor e sua liberdade profissional, e como agir estrategicamente diante desta condicionante, haja vista que não se pode furtar de trabalhar conforme as balizas legais a fim de evitar problemas administrativos, tampouco prejudicar o estudante cuja trajetória escolar e pós-escola serão assentadas nessa visão de currículo.

Aponta-se, ainda que como um aparte, que a BNCC foi fraturada quando houve a proposta de um Novo Ensino Médio (NEM; ver nota de rodapé nº 5). De fato, não fazia sentido o documento como fora pensado, no sentido propedêutico do ensino fundamental para o médio, pois o NEM foi aprovado em outra concepção de ensino – e exigiu uma BNCC somente para esse nível de escolarização. Conforme relatos da experiência em estágio na formação docente, tanto por parte dos licenciandos quanto pela avaliação dos professores supervisores de estágio que estão implementando o novo desenho curricular nas escolas, a reorganização do chamado Novo Ensino Médio tem sido bastante criticada. Entre outras dificuldades apontadas, cita-se a reestruturação por percursos formativos, sem que a escola seja obrigada a ofertar todas as opções, restringindo a escolha do estudante. A criação de disciplinas consideradas desnecessárias e muito voltadas a pseudo ocupação no espaço de trabalho, que substituem matérias de conteúdos há muito consolidados. Destaca-se a configuração de áreas de conhecimento, como a de Humanidades (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), que termina por minar a especificidade das disciplinas, sem que isso se efetive, de fato, em interdisciplinaridade. As críticas são tantas que cresce entre docentes, associações estudantis a pressão pela sua revisão e até à revogação do NEM.<sup>7</sup>

Diante desta conjuntura, em que medida as críticas anarquistas, elaboradas ainda quando a escola e a escolarização se consolidavam, na virada do século XIX para XX, podem colaborar para a crítica transformadora da educação contemporânea?

Primeiramente, deve-se reconhecer que explorações contemporâneas para a educação libertária continuam a existir. A crescente centralização do Estado na regulação das políticas educacionais, excessiva burocracia e controle, viabilidade financeira, de fato, restringiram iniciativas para o estabelecimento de escolas críticas ao Estado e ao sistema que lhe apoia. O que não significa sua inexistência. Tampouco o formato da escola como se consolidou precisa ser a única solução. Por isso, há uma tendência nos estudos da educação anarquista de se espelhar nas experiências passadas para conhecer essa história é fundamental, sem, contudo, buscar um modelo a ser adotado. Pelo contrário, parece mais promissor avaliar, sem anacronismos, em que medida experiências passadas dialogam com o presente, pois assim se qualifica as demandas do agora a partir de balizas da filosofia política libertária que podem ser reatualizadas.

---

7 Os modos de implementação têm sido bastante criticados nas escolas pelos professores e estudantes, bem como em associações docentes e de área, que inclusive defendem sua revogação, como a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) – Disponível em [https://www.abeh.org.br/informativo/view?TIPO=1&ID\\_INFORMATIVO=38](https://www.abeh.org.br/informativo/view?TIPO=1&ID_INFORMATIVO=38). Sobre a implementação do NEM nos Estados, ver: *Dossiê Revista Retratos da Educação*, v. 16, n. 35, 2022.

No relevante trabalho de síntese sobre a relação da educação e anarquismos, realizada por Edson Passeti e Acácio Augusto (PASSETI; AUGUSTO, 2008), se percebe como os textos seminais do que se constituía aos poucos como arcabouço do pensamento anarquista, como os escritos de P.J. Proudhon, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Elisée Reclus, Emma Goldman, entre outros, conformavam também os princípios da educação anarquista como liberdade, solidariedade, coeducação dos sexos, aptidão para o trabalho, uso da imprensa, atividades culturais, arte e criatividade. Entre algumas escolas inspiradas por essas ideias, destacam-se: o pioneiro *Orfanato Prevòst de Cempuis* (1880-94; França), conduzido por Paul Robin; *La Ruche (A Colmeia)* (1904-17, França), administrada por Sébastien Faure; e a conhecida *Escola Moderna de Barcelona* (1901-06; Espanha), que teve à frente Francisco Ferrer y Guardia.<sup>8</sup> Dessas, a Escola Moderna do catalão Ferrer, por exemplo, inspirou inúmeras escolas nas décadas seguintes,<sup>9</sup> como no Brasil, onde João Penteadó o homenageou em duas de suas unidades escolares: *Moderna n. 1 e n. 2 de São Paulo* (1912-19; Brasil).<sup>10</sup>

Apesar dessas escolas serem populares e impactarem a comunidade em que existiram, elas também enfrentaram resistências por parte da população local e dos seus governos, como exemplifica a arbitrária interdição da Moderna de Barcelona (1906) e a perseguição a Ferrer. Ainda assim, elas marcaram indelevelmente a memória da educação anarquista, se tornaram referências e inspiraram a criação de escolas pelo mundo. Mesmo que o avanço do sistema público centralizado de ensino dificultou a criação de escolas alternativas, outros projetos se concretizaram como a emblemática e ainda ativa *Escuela Livre Paideia*, estabelecida na cidade espanhola de Mérida, em 1978.

As histórias das escolas anarquistas trazem reiteradamente práticas que visam o exercício da liberdade, da solidariedade, da autonomia e que esboçam os princípios de uma educação fora das práticas hegemônicas e reguladas como legítimas. O conjunto de práticas didáticas e princípios educativos anárquicos são acumulativos, se retroalimentam, se atualizam e se realizam conforme as conjunturas. Por isso, tais experiências não devem ser tomadas como padrão de uma "pedagogia anarquista", a ser ensinada e seguida. Sob esse ângulo, a ideia de "pedagogia libertária" carrega mais o sentido de uma tática para favorecer a abertura de debates sobre suas práticas, sobretudo em espaços formais de discussão sobre educação, como as Universidades.

---

8 Para conhecer mais sobre essas experimentações pedagógicas, sugere-se a leitura de MORIYÓN, 1989; FAURE, 2015; FERRER Y GUARDIA, 2014; GALLO, 1995.

9 Francisco Ferrer y Guardia foi preso e executado pelo governo espanhol, em 1909. O processo contra o educador espanhol gerou comoção internacional pela arbitrariedade e injustiças, o que levou muitos educadores inspirados pela experiência de Ferrer a criar escolas similares, como no Brasil que contou com 9 Escolas Modernas até a década de 1920; (MARTINS, 2007, p. 8).

10 João Penteadó fundou e administrou, por quase 50 anos, cinco escolas de inspiração libertária, todas em São Paulo: as Escolas Moderna n. 1 e n. 2 (1912/13-1919); Escola Nova (1920-1923); Academia de Comércio Saldanha Marinho (1924-1943); Escola Técnica Saldanha Marinho (1944-1947); Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho (1948-1960). As duas primeiras foram explicitamente inspiradas e uma homenagem a escola Moderna de Barcelona, de Francisco Ferrer y Guardia (MORAES, 2013).

Os princípios desta pedagogia são atravessados pela sua dimensão política, qual seja, a partir da educação humana se pode transformar radicalmente a sociedade. Um dos pilares para essa concepção, que procura respeitar o estudante – seja criança ou adulto – em sua própria existência, da sua individualidade, do entendimento da educação pela solidariedade com o intuito de práticas de liberdade e da autonomia, está na “educação integral”. Em análise sobre as bases filosóficas da educação anarquista e suas transformações históricas, Sílvio Gallo destaca que a definição de educação integral é o ponto de partida do pensamento de Paul Robin:

A ideia moderna – de educação integral – nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral. (ROBIN *apud* GALLO, 1996, p. 2)

A preocupação com uma educação ampla e integral desloca a prática pedagógica anarquista para além da escola. A educação de crianças e adultos é entendida como essencial para a transformação da realidade. Para isso, buscava-se ampliar as comunicações com as pessoas, integrando os pais e a comunidade no eixo das atividades escolares e de formação política, de mutirões, de festivais culturais, de momentos festivos.

A ação da pedagogia racional libertária tinha como pressuposto uma ampla formação, a formação integral do ser humano, não importando se este ser era uma criança, jovem ou adulto. Os anarquistas organizavam palestras e conferências nos chamados Centros de Cultura Social. Produziam jornais e outras atividades culturais, ações que visavam a transformação da sociedade na qual viviam os operários. Havia uma articulação entre a imprensa, os Centros de Cultura Social, as Ligas dos trabalhadores e as escolas libertárias. (MARTINS, 2007, p. 9)

Como se pode inferir, as diversas expressões artísticas, como o teatro, o cinema, os festivais, desempenharam papel relevante para esse propósito. No caso do cinema, sua história com os anarquistas iniciou-se ambígua, sobretudo porque se desconfiava que o entretenimento da modernidade cinematográfica reiterava valores burgueses e alienava os trabalhadores de sua realidade de luta de classes. Outra aresta era a carga ideológica radicalmente contrária aos valores anarquistas que muitos filmes reproduziam, sobretudo de viés religioso e militarista.

Em ampla pesquisa sobre a relação entre cinema e anarquia na França, desde a invenção do cinematógrafo até 1935, Isabelle Marinone (2009) ressalva que, sobretudo a partir da década de 1910, grupos de anarquistas perceberam que a popularização do filme, seu aspecto lúdico e o potencial da narrativa poderiam contribuir para a formação política. Grupos e associações de trabalhadores começaram, então, a realizar sessões de exposições seguidas de debates, com

predominância para filmes que versavam sobre temas importantes para a saúde e consciência do trabalhador, como o problema do alcoolismo e memórias do movimento operário. Não demorou muito e a linguagem cinematográfica passou a compor estratégias mais elaboradas de divulgação dos ideais libertários, exemplificado pela fundação da Companhia "Cinema do Povo" (1913). Esse ousado projeto não sobreviveu à Primeira Grande Guerra (1914-18), mas produziu alguns filmes voltados à história das lutas sociais como *La Comune* (sobre a Comuna de Paris, 1871), entre outros projetos não filmados como a cinebiografia de Francisco Ferrer y Guardia (MARINONE, 2009, p. 64-67).

As ações descritas eram voltadas para o espaço público, mas também existiram projetos ligados à educação escolar. Em 1912 foi fundada a "Liga Popular do Cinematógrafo Escolar", com intensa atuação de Emile Kress,<sup>11</sup> que se envolveu com a produção de filmes científicos para divulgação nas escolas e, entusiasmadamente, registrou ações didáticas com o cinema na escola de Faure, a *La Ruche* (MARINONE, 2009, p. 50). Outro destacado nome envolvido com o cinema e a anarquia daquele período foi Gustave Cauvin, que após a I Grande Guerra se mudou para Lyon, onde estabeleceu parcerias e criou o projeto "Cinema Educador". Inicialmente estruturado por sessões comentadas, as ações se expandiram para cidades vizinhas e ganhou algumas produções filmicas próprias para serem exibidas nas escolas e salões/centros culturais.

O projeto rendeu produções bibliográficas importantes para o tema cinema e educação. Colaborador e amigo de Cauvin, Eugene Reboul contribuiu com orientações aos professores para trabalhar pedagogicamente o filme em seu livro *O cinema escolar e educativo*, editado em 1926. O próprio Cauvin foi bastante atencioso nesse sentido, tendo registrado e problematizado a experiência do "Sistema de Cinema Educador", que persistiu até ser desmantelado com envolvimento da França na Segunda Guerra. No período de entreguerras, especialmente por suas ações em Lyon, "Cauvin tornou-se líder reconhecido por todos e, notado pelos homens políticos, soube aplicar sua energia militante anarquista na causa do cinema educativo. Escreveu quase vinte livros, boa parte destinada à educação" (MARINONE, 2009, p. 83).

Como se percebe, os anarquistas logo se apropriaram da linguagem cinematográfica para expandir sua comunicação com as massas trabalhadoras. Essa tática foi importante pois, nas décadas de 1910-20, para além de entretenimento, já era reconhecido o potencial do cinema para a educação das massas, sendo mobilizado por diferentes perspectivas ideológicas. Em 1924, por exemplo, o ditador italiano Benito Mussolini criou a União do Cinema Educativo (LUCE) para favorecer a doutrinação das ideias que embasavam seu governo autoritário fascista. Alguns anos depois, considerando a experiência italiana, A Liga das Nações lançou a *Revista do Cinema Educativo*, publicada a partir de 1929 em cinco idiomas e com a recomendação de que os

---

<sup>11</sup> Émile Kress trabalhou com o cinema desde o invento, atuando na companhia dos Irmãos Lumière. É reconhecido como o primeiro historiador do cinema francês, tendo realizado uma série de 14 de palestras sobre o tema nos anos de 1912 (MARINONE, 2009, p. 50-53).

países signatários da entidade atentassem ao uso educativo do filme. O governo Bolchevique também compreendeu que diretores de cinema poderiam prestar um grande serviço no processo revolucionário. O cinema alcançava grandes multidões com uma comunicação baseada nas imagens, cuja montagem fílmica gerava um sentido narrativo que aproximava os camponeses e trabalhadores, constituída em sua maioria por baixa escolaridade ou iletrados, dos ideais da Revolução, ampliando o apoio para a construção de uma nova organização política e moral do nascente Estado da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Pensadores e agitadores libertários, contudo, fizeram das linguagens artísticas e cinematográficas um caminho problematizador da sociedade vivenciada, almejando não alcançar o poder. Mas, estabelecer a crítica social e estimular a solidariedade do viver juntos pela valorização e condição de humanidade. Novamente, a baliza da educação integral, que compreende, entre outros aspectos, educação em variados espaços, valendo-se do máximo de linguagens possíveis, favoreceu a adoção das artes para a divulgação da visão anarquista de sociedade.

O uso do filme para o debate de uma sociedade na perspectiva anarquista acontecia tanto no espaço escolar quanto nas sessões públicas de exibição. Havia também duas dimensões (não excludentes) nessa prática pedagógica (formal e informal): a produção de um filme com esse propósito e/ou a utilização de outras fitas para estimular a reflexão. Sabe-se que a produção de filmes exige elevados custos. Apesar das dificuldades para produzi-los, haja vista os conflitos com aportes financeiros por fontes capitalistas ou estatal, empenhados grupos libertários encontraram alternativas para concretizar seus projetos, como exemplificam o Cinema do Povo e o Sistema de Cinema Educativo.

Como se percebe, o viés educativo do filme é latente. Ao trabalhar o cinema como contrapropaganda aos valores da sociedade dominante, portanto, os anarquistas valeram-se da mesma arma dos grupos burgueses, autoritários e religiosos. Os exemplos trazidos por Marinone dialogam com a visão de Neno Vasco, ativista anarquista português, que residiu no Brasil, onde contribuiu para o movimento operário nas décadas de 1900-10. Apesar de cético com o cinema por entender que o entretenimento, bem como os valores burgueses representados nas fitas, poderia alienar o trabalhador e o desempregado, Vasco logo se deu conta de que a linguagem tinha apelo popular e cabia aprender a usá-la educativamente com grandes públicos, como escreveu no artigo para o jornal *A Lanterna*, de 1913 – quando havia retornado a Portugal:

E estas fitas – [...] têm um aspecto terrível de realidade viva, palpável, animada, que mais ilude e perturba! Pois bem! É preciso reagir contra esse novo mal, não só protestando publicamente contra esse envenenamento da mente e do coração, não só pateando os filmes mentirosos e perversos, mas lutando no mesmo terreno e com as mesmas armas, aproveitando os arautos da sociedade nova o cinema, como fizeram com a imprensa – com pobreza de dinheiro, mas com riqueza de entusiasmos [...]. (VASCO, *apud* FIGUEIRA, p. 12).

Mesmo com as dificuldades para a realização de um filme ideologicamente anarquista, há exemplos de produções mais antigas e mais recentes. Na história do cinema, em especial a interface entre anarquia e sua relação com a educação, *Zero de Conduta*, o primeiro filme do anarquista francês Jean Vigo, lançado em 1933, é quase *hors concours* como referência.

Paulo Emílio Gomes (2009) realizou um admirável trabalho sobre Vigo.<sup>12</sup> Por meio de uma pesquisa de fôlego, com consulta a ampla documentação pública e privada, além de entrevistas a pessoas do círculo do diretor, Gomes percorreu a trajetória do cineasta e estabeleceu minuciosa recuperação do processo de realização dos seus cinco filmes, cujo detalhamento e complexidade analítica são referências para os estudos de sua filmografia. Parte em decorrência das atividades de seus pais militantes, parte da sua frágil saúde que o afligiu até à morte, Vigo teve uma infância complicada, tendo que viver parte dela exiliado com os tios, no interior, onde frequentou escolas/ internatos que forneceram as memórias para realizar *Zero de Conduta*.

A história do filme, protagonizado por um grupo de quatro amigos, estudantes insubmissos e considerados um risco pela direção da escola, começa com o retorno às aulas, depois das férias. Vigo vale-se das imagens para ridicularizar a estrutura escolar e seus autoritarismos, por exemplo: o inspetor que aproveita o recreio para entrar na sala de aula e roubar os doces das crianças; ou a figura do diretor, representado por um homem de baixa estatura e prepotente, mas cuja primeira aparição é ambígua para o espectador dada a dúvida se ele era, de fato, uma autoridade escolar ou uma picardia estudantil. O diretor sinaliza, também, as fissuras dentro da classe dominante, alegoricamente representada pelos docentes, localizada na desconfiança com o novo professor devido a sua postura menos ortodoxa e cumplicidade com os estudantes, ao ponto de ser flagrado pela administração escolar plantando bananeira na sala de aula. Essa tensão culmina com sua demissão após se perder do grupo de estudantes em uma excursão.

Os confrontos levam o espectador a questionar a validade daquele modelo educacional. Na sinopse do primeiro roteiro, a apropriação do sótão da escola, um espaço proibido, simboliza a insubmissão às regras: “se teremos que ser prisioneiros, vamos pelo menos escolher a nossa prisão e nela criar tanto prazer e alegria que vamos querer ficar ali pelo resto da vida” (GOMES, 2009, p. 144). Em sua luta por liberdade os garotos planejam, a partir do sótão, tomar o controle da escola em um dia de festa e fazer tremular no telhado a icônica bandeira preta anarquista, que os meninos decoraram com uma caveira, desenhada no decorrer do filme enquanto elaboravam seu ousado plano.

Vigo denunciou o sistema escolar pela sua violência contra as crianças, pela arbitrariedade dos professores, pela injustiça das autoridades, pelo cerceamento da liberdade e da amizade,

---

12 Em 2009, as editoras Cosacnaify e Sesc-SP lançaram as obras completas de Paulo Emílio Sales Gomes. Neste artigo, além do volume referente a Jean Vigo, em especial a abordagem do filme *Zero de Conduta*, são considerados o volume Vigo, vulgo Almereyda – com ênfase sobre trajetória de seu pai, Miguel Vigo, que adotou o pseudônimo Almereyda em função de sua militância anarquista; ver: GOMES, 2009.

pelas práticas que anulavam o interesse dos estudantes. Décadas depois, em plena conjuntura das revoltas estudantis que eclodiram em 1968, sendo as mais célebres o Maio Francês, a Revolta Mexicana e a Primavera de Praga, o diretor Lindsay Anderson se inspirou no filme de Vigo para rodar *If...* (Trad.: *Se...*), lançado no final daquele ano. Transposto para o contexto inglês, Anderson problematizou as práticas escolares inglesas na mesma direção que Vigo fez para suas memórias escolares do início do século. *If* validava o ciclo de protestos dos movimentos estudantis e, tal qual sua referência francesa, acreditava na subversão como legítima e transformadora da escola.

Ao modernizar a representação da escola de Vigo ao contexto da contracultura, Anderson expõe o rígido modelo inglês de educação voltado para as classes média/alta. Salta aos olhos uma escola anacrônica, cuja autoimagem se edifica em obsoletas práticas baseadas em tradição de autoridade/autoritária. No filme, tal qual em *Zero de Conduta*, um pequeno grupo de estudantes do semi-internato assume a função de anti-herói, que não se reconhece pertencente aquele espaço, como exemplificado em um passeio em que roubam temporariamente uma moto.

Tamanho desejo por liberdade fora dos centenários muros da edificação escolar, inevitavelmente colocava os jovens em rota de colisão com a rígida disciplina local. O diretor não se furtou em explicitar a violência que afligia os estudantes ingleses. Em grande medida, a violência psicológica é representada no sarcasmo de professores que se realizavam no exercício do seu micropoder. Mas Anderson não poupa o espectador de sequências de extrema violência física, com tortura aos jovens que ousaram desafiar seus mestres – ou que reivindicavam ser os mestres. Neste caso, o castigo foi aplicado por outros estudantes, escolhidos e autorizados pelos professores a vigiar os corredores e dormitórios. Estudante contra estudante repetindo uma violência sistêmica. Ou seja, o diretor provoca sua plateia alertando para os riscos da não consciência das relações sociais em que se está enredado e os modos como o sistema coopta os sujeitos em troca de micropoder.

A distância temporal entre os dois supracitados filmes, somada ao ciclo mundial de protestos estudantis, indicam que a escola permaneceu a sombreada a “vontade” de criar, a restringir a liberdade e a autonomia, tal qual apontou Stirner. Ambos os títulos, por meio da identificação crítica dos problemas do modelo escolar vigente, sugerem diálogos com a educação libertária. Assim como nas pioneiras sessões comentadas dos anarquistas, os filmes continuam a ser utilizados para representar problemas do cotidiano e estimular a reflexão crítica; sejam eles realizados por anarquistas ou não; assistidos em sua totalidade ou sequências selecionadas.

Filmes recentes sobre a escola não apenas a problematizam como mostram práticas alternativas. É o caso dos aclamados documentários *A Educação proibida* (dir. German Doin, 2012), produção independente argentina realizada por financiamento coletivo; e o brasileiro *Quando sinto que já sei* (dir. Antônio Lovato, 2013). Em ambos os títulos os problemas da escola são sinalizados, com fortes críticas às violências e autoritarismos anticriativos que permeiam a estrutura

escolar. Ponto comum, suas narrativas inferem para a contradição da escola, por mais que ela reivindique valores positivos como solidariedade e liberdade, em uma sociedade capitalista que valoriza a meritocracia, o individualismo e se assenta na desigualdade.

Os argumentos desses filmes são bem costurados, com abordagens das práticas e muitos depoimentos de estudantes e educadores. Mas, para além da crítica ao sistema educativo, emergem das conversas possibilidades de trabalhos distintos daquilo que é chamado de ensino tradicional. Ressalva-se que, mesmo com o forte controle estatal, que regulamenta o sistema curricular e controla a relação profissional, algumas experiências relatadas sugerem realizações diferentes mesmo na estrutura do Estado. É o caso de uma escola no interior de São Paulo, onde um grupo de professores, estudantes e seus responsáveis, insatisfeitos com o tipo de educação na unidade, encontraram na legislação o caminho para outra proposta: a exigência legal do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola lhe confere a autonomia da sua definição pedagógica. Não se trata de brecha, mas de acionar a lei que garante autonomia à escola e, ainda, continuar a receber os recursos financeiros que lhe são de direito para a sua manutenção.

Uma das tantas lições desses filmes é que, muitas vezes, é possível aproveitar situações dentro do próprio sistema valendo-se, inclusive, da autonomia escolar em organizar-se pedagogicamente. Assim, é viável estabelecer práticas educativas que visem outras balizas – sendo as libertárias uma opção.

Ver para conhecer. Conhecer para repensar. Repensar para propor formas diferentes de fazer. O potencial do cinema para abordar temas e ampliar a comunicação, aliada ao entretenimento, o mantém como importante linguagem de apoio educativo tanto escolar quanto não escolar. Robert Rosenstone, sem desconsiderar a importância do texto escrito, foi contundente ao avaliar o papel do filme e do audiovisual como chave para a leitura do mundo e da geração de significados na contemporaneidade:

Filmes, minisséries, documentários e docudramas históricos de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o nosso entendimento da história. Deixá-los fora da equação quando pensamos o sentido do passado significa nos condenar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história (ROSENSTONE, 2010, p. 17).

A narrativa cinematográfica ficcional (com reportagem, ambientação, fundamentação ou projeção histórica)<sup>13</sup> ou não, seja a partir da assertividade do documentário, revelam estruturas, códigos sociais e conflitos, passíveis da análise histórica (DAVIS, 2006, p. 6). Assim, a significação histórica estimulada pela representação fílmica, que se concretiza na articulação pelo espectador

---

13 Essas tipologias são propostas para auxiliar no trabalho didático com o filme; ver FERREIRA, 2018a.

com seu conhecimento histórico (escolar, acadêmico e/ou circulante) a respeito do tema com o que acabou de assistir, pode favorecer a (re)construção de um inédito conhecimento. Nesse sentido, o cinema-história se constitui como uma prática de história pública por promover a circularidade de outros conhecimentos históricos acerca da temática representada, divulgando a história para um público amplo e que ultrapassa a escola – o espaço de educação histórica tradicional. Bem como por viabilizar pela narrativa cinematográfica uma interpretação do passado/presente, cuja problematização pode suscitar novas questões e objetos de trabalho para historiadores e outros profissionais.

A dimensão do filme na interface da história pública não está limitada à divulgação de um tema (pedagógica, como ocorre no ambiente escolar, ou informal, para além dele), como o anarquismo e suas possibilidades educativas, como colocado neste texto como provocação. O filme, seja como suporte, seja como produto a ser realizado, está entre as práticas que estimulam o fazer diferente. Sem dúvida, por sua ampla capacidade de fazer conhecer um assunto para o espectador pensar a própria realidade, sobressai o uso recorrente do filme como estopim de reflexões.

Mas, no âmbito escolar, é pertinente considerá-lo também como exercício prático, no qual o fazer é o caminho para promover princípios caros à pedagogia libertária, como solidariedade, autonomia, criatividade, reflexão. Na sala de aula, o professor atento às situações favoráveis ou demandado por seus estudantes, pode aproveitar o que Hakim Bey chama de TAZ (zona autônoma temporária) para exercitar a criatividade e a crítica reflexiva na construção de um filme. Valendo-se de recursos à mão, como o telefone celular e programas gratuitos de edição, a empreitada se torna viável, sem muitos custos. Caberá organizar o grupo em torno da temática e estabelecer a metodologia do trabalho. Duas observações iniciais podem inspirar esse exercício: 1ª) a dinâmica da produção dificilmente escapará a ruptura de hierarquias, pois a turma precisará agir coletivamente, com aprendizado na colocação dos argumentos e busca por soluções. Princípios caros à pedagogia libertária: a autonomia e horizontalidade; 2ª) é certo que temas elaborados possam ser pensados, roteirizados como drama ficcional, mas há alta probabilidade de alguma questão socialmente viva e urgente, que afeta a comunidade, ser o motivo desencadeador e aglutinador da realização do filme. Novamente, se reconhece aqui, outro ponto estimulado pela educação anarquista: leitura crítica sobre a realidade e o senso da prática, da intervenção direta para tensionar e propor soluções. Assim, a construção de um filme, que pode ocorrer na interface com metodologias libertárias, permite inscrever essa produção em outras balizas da história pública, sobremaneira a de construir o conhecimento histórico em outros suportes que não o escrito e em diálogos interdisciplinares, pelo compartilhamento de uma autoridade – no caso, entre o professor e seu grupo estudantil.

Bem entendido deve estar que uma cobrança excessiva para sobre a qualidade e forma do filme pode atrapalhar. A proposta é, conforme o entendimento da TAZ, vivenciar o momento.

Ou seja, a experiência do pensar e do fazer o filme pelos/com os estudantes é mais significativa do que a própria conclusão do produto. Diminuir a expectativa, reconhecer o amadorismo. Nesse sentido, vamos na direção de Alain Bergala (2008) e seu inspirador projeto “hipótese cinema”. O diretor e educador francês entende que “a arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” (BERGALA, 2008, p. 31). O autor acredita que projetos de realização de filmes na escola favorecem aos estudantes desenvolver autonomia crítica reflexiva. De fato, como procurei ressaltar em outro texto, a dinâmica da realização de um filme, desde a escolha das funções assumidas no projeto, da construção do argumento, da execução, entre outros usos pedagógicos do filme (FERREIRA, 2018a, p. 129-175), pode oferecer as tensões e superações de um fazer coletivo.

Considerar outras formas de educação é mais que saudável, é necessário. Conhecer mais a fundo a pedagogia anarquista pode abrir perspectivas que contribuam nessa reflexão sobre recuperar a *vontade do aprender* e qualificar os objetivos do processo educacional. Para tanto é fundamental que sua história seja conhecida e integre os debates educativos. Retomar proposições educacionais libertárias em perspectiva histórica não se faz para replicar aqueles exemplos, senão estimular a atenção para aproveitar as condições possíveis pela criatividade crítica e estabelecer momentos de liberdade e autonomia em confluência com as permanências da cultura anarquista e suas adaptações às temporalidades. Há formas variadas para se estabelecer projetos didáticos pedagógicos, sendo o campo das artes promissor dado seu viés subversivo, por isso a ênfase neste texto para o uso do filme como arte problematizadora. Uma educação anarquista hoje não passa pela criação de uma escola libertária, mesmo porque os entraves estatais e legais são deveras restritivos. Portanto, não é necessário, nem parece produtivo, hastear na escola a bandeira negra com caveira para marcar uma experiência anarquista, como fizeram os garotos de Vigo. Mas, se as críticas de Vigo são contundentes no filme, também são instigantes suas lições, sendo uma delas inspiradora para o campo da educação: Resistir nos mantém vivos.

## Referências

- BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BEY, H. **TAZ: Zona Autônoma Temporária**. São Paulo: Veneta, 2018.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- DAVIS. **Slaves on screen: film and historical visions**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. São Paulo: Jorge Zahar, 1994.
- FAURE, S. **A Colmeia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.
- FERREIRA, R. Educação, cinema, autonomia: Diálogos com a história do anarquismo. In.: GALLO, S.; FERREIRA, R. **Educação Anarquista: explorações contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FERREIRA, R. de A. **Luz. Câmera. História:** Práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

FERREIRA, R. de A. PENNA, F. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente a BNCC e ao ESP. In.: ALMEIDA, J; MENESES, S. (Orgs.). **História Pública em Debate:** Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018b.

FERRER Y GUARDIA, F. **A Escola Moderna.** São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. O cinema do povo: Um projeto da educação anarquista 1901 - 1921. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

FREITAS, M. C. y BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

PROUDHON, P-J. **O que é a propriedade?** 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

GALLO, S. **Pedagogia do Risco:** experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.

GALLO, S. Pedagogia libertária princípios políticos filosóficos. In.: PEY, Maria Oly. **Educação libertária:** textos de um seminário. Rio de Janeiro / Florianópolis: Achiamé/Movimento, 1996.

GOMES, P. E. S. **Jean Vigo.** (Org.). São Paulo: Edições Sesc; Cosac Naify, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *et. al.* **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MANACORDA, M. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

MARINONE, I. **Cinema e anarquia.** São Paulo: Azougue, 2009.

MARTINS, A. Análise Histórica da Educação Libertária no Brasil no início do século XX. In: **Anais VII Jornada do HISTEDBR,** Campo Grande, v.1, p. 1-14, 2007.

MORIYÓN, F. **Educação Anarquista.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PASSETI, E. y AUGUSTO, A. **Anarquismos & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PORTON, R. **Cine y anarquia:** La utopía anarquista en imagenes. Barcelona: Gedisa, 1999.

PROUDHON, P-J. **O que é a propriedade?** 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

ROSENSTONE, R. **A história nos filmes. Os filmes na História.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SCHUHMANN, M. **Anarquista, antiautoritário ou libertário?** 180 anos de confusão conceitual no anarquismo. Disponível em: ANA – Agência de Notícias Anarquistas: <https://noticiasanarquistas.noblogs.org/>, Acesso em: 05 fev. 2022

STIRNER, M. **O falso princípio da nossa educação.** São Paulo: Imaginário, 2001.

WOODCOCK, G. **História das ideias anarquistas.** Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os grandes escritos anarquistas.** 3.ed. Porto Alegre: L&P

# TELEVISÃO, HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO DE HISTÓRIA: HISTORIADORAS E HISTORIADORES NO TELEJORNALISMO BRASILEIRO (2012–2019)

Wellington Amarante

No dia 31 de maio de 2013, o *Bom Dia MS* convidou o historiador Neimar Machado de Souza para comentar sobre um conflito de terras entre fazendeiros e indígenas. No estúdio, ao vivo, acompanhado do apresentador do telejornal, Neimar Souza rebateu os argumentos de outro convidado, um representante da Ordem dos Advogados do Brasil, e historicizou de forma exemplar a relação dos povos indígenas com aquelas terras que estavam em litígio.<sup>1</sup>

No dia 27 de março de 2014, o *Bom Dia Amazonia – RO*, exibiu uma reportagem denunciando o descaso do poder público com o patrimônio histórico na cidade de Porto Velho, capital de Rondônia, após fortes chuvas atingirem o estado. A reportagem contou com depoimento do museólogo e historiador Antônio Ocampo Fernandes que de dentro de uma embarcação, de colete salva-vidas, falou sobre a triste situação daquele acervo que se encontrava submerso.<sup>2</sup>

As reportagens citadas acima são apenas dois exemplos do material levantando ao longo de pesquisa que buscou identificar o espaço de historiadoras e historiadores no telejornalismo brasileiro. Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns dos resultados obtidos e demonstrar as interfaces possíveis entre televisão, história pública e ensino de História.

## A televisão na História e a História na televisão

A pesquisa histórica sobre a televisão ganhou contornos importantes nas últimas três décadas. Na França, o interesse de historiadores pelo meio pode ser exemplificado a partir dos trabalhos de Jean-Noël Jeanneney, Isabelle Veyrat-Masson, Jérôme Bourdon e Evelyne Cohen. No Brasil, destacamos a produção de Áureo Busetto implicado em tornar a televisão uma fonte e um objeto de pesquisa para o historiador.

---

1 Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2606697/> Acesso realizado em: 21/05/2023.

2 Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3241904/?s=0s> Acesso realizado em: 21/05/2023.

No decorrer da pesquisa e durante as análises devemos considerar, como afirma Cássia Palha (2017, p. 254), que a linguagem televisiva é:

[...] uma linguagem de alta complexidade e hibridização, que comporta, entre outros elementos, a integração de sons e imagens em sintonia fina; o ritmo acelerado de seu fluxo com cortes rápidos; o jogo de interesses dos enquadramentos; movimentos e ângulos de câmera; a construção de cenários e a escolha de figurinos; a iluminação; a trilha sonora; as opções de montagens; a fragmentação e a diversidade de outras textualidade e códigos midiáticos.

Considerando o escopo geral dos estudos históricos sobre a televisão dispensaremos atenção maior as pesquisas sobre o telejornalismo. Será a partir da compreensão do fazer telejornalístico que analisaremos as reportagens coletadas para compreender quem são os historiadores e historiadoras a ocupar os espaços diante das câmeras. Quais são os principais temas abordados e de que forma tais reportagens são construídas. Enfim, buscaremos realizar um inventário dessas práticas televisivas para que possamos ter dados concretos do espaço do historiador no telejornalismo brasileiro. Sobre os telejornais locais, Beatriz Becker (2016, p. 49) frisa que:

Há um investimento cada vez mais expressivo na linguagem coloquial para conquistar a empatia do telespectador e manter um diálogo constante com a audiência. No estúdio, os apresentadores também buscam interagir com maior frequência e regularidade com os repórteres, por meio de telas de plasma, e investem em uma atuação cada vez mais personalizada. Em todos os noticiários são destacados os nomes dos repórteres na apresentação das matérias e as presenças deles no local do fato relatado.

Os estudos históricos sobre a televisão têm demonstrado a centralidade do meio a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, a partir dos anos 1970, a televisão tornou-se o principal meio de comunicação social, com a *Rede Globo*, criada em 1965, liderando esse processo. Nas primeiras décadas do século XXI, apesar da expansão da Internet comercial e das redes sociais que têm trazido impactos sensíveis para a programação televisiva, a televisão ainda conserva um espaço privilegiado como meio de informação e entretenimento. Segundo Beatriz Becker (2016, p. 30):

Os índices de audiência e os investimentos financeiros na televisão no mercado brasileiro e euro-americano demonstram que a TV não deixou de exercer centralidade na mídia contemporânea, principalmente pela possibilidade de acompanhar a cobertura dos grandes acontecimentos em transmissões ao vivo.

No Brasil, a televisão reuniu mais de 69% do total de investimentos publicitários, entre os anos de 2014 e 2015. Dentro desse quadro "os noticiários televisivos configuram-se como os produtos de informação de maior impacto no país" (BECKER, 2016, p. 43).

## Televisão e História Pública

Na última década, a História Pública ganhou espaço no debate acadêmico brasileiro. Congregando uma multiplicidade de modalidades de fazer histórico, que têm por objetivo comum a busca por audiências mais amplas. A história pública arejou as discussões historiográficas e desafiou o campo dos historiadores a olhar para além de seus pares. De acordo com Jill Liddington (2011, p. 50):

A história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje. Em um contexto de segmentação acadêmica e profissionalização restrita, os historiadores públicos podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos.

Desse modo podemos dizer que a história pública está no rádio, na televisão, na internet, nos museus, nos centros culturais e em outros espaços sociais. Thaís Nívia Fonseca (2016, p. 191) defende que:

Essas diferentes formas de mídias que se dedicam à divulgação do conhecimento histórico para o público não especialista, e que são também utilizadas no ensino da disciplina, permitem sua análise sob o ponto de vista da história pública. Elas mobilizam o conhecimento histórico produzido academicamente e o reorientam para o consumo. Sim, essa é uma ideia que costuma provocar alguma repulsa, mas é efetivamente o que tem ocorrido.

E dentre os múltiplos produtos midiáticos produzidos selecionamos as reportagens telejornalísticas que contam com a participação de historiadoras e historiadores. Defendemos que o conteúdo veiculado nessas reportagens pode ser classificado como uma "História feita para o público", uma das categorias de História Pública identificada por Ricardo Santhiago (2016, p. 28).

Bruno Leal Pastor de Carvalho e Ana Paula Tavares Teixeira reconhecem que atualmente, no Brasil, os "temas históricos têm desfrutado de grande popularidade", mas segundo os autores "isso não quer dizer que os historiadores ocupem um lugar proeminente em nosso meio social, ou que sejam eles a principal referência desse enorme público interessado em História". Tal demanda social seria "pela História e não por historiadores" (CARVALHO & TEIXEIRA, 2019, p. 9-10). Os autores ainda defendem que:

[...] são ainda poucos os historiadores que têm se dedicado a divulgar o resultado de seu próprio trabalho para o grande público. [...] São os jornalistas, os grandes veículos de mídia e os cada vez mais onipresentes criadores de conteúdo para a internet, em

sua maioria independentes, que detêm os recursos e as habilidades para falar com o público leigo e o poder de determinar temas e as discussões históricas circulantes no meio social" (CARVALHO & TEIXEIRA, 2019, p. 10).

Mas será que tais afirmações se confirmam quando analisamos os espaços ocupados pelas historiadoras e historiadores nos telejornais da *Rede Globo*? Qual o número de historiadores dispostos a participar de telejornais e contribuir para a divulgação da história? Quais são as temáticas abordadas?

Juliana Sayuri (2019, p. 44) defende que o historiador não deve se abster de ocupar espaços na mídia. De acordo com a autora:

Evidentemente há impasses, descompassos, desencontros de diversas ordens, entretanto também há possibilidades de intervenção intelectual, de tomada de palavra e posicionamento - e é justamente necessário ocupar tais tribunas, capazes de alcançar audiências não especializadas e muitas vezes sedentas de conhecimento histórico.

## Das especificidades do telejornalismo

O telejornalismo consagra-se com um gênero televisivo da categoria informação (SOUZA, 2004, p. 92). De acordo com Cássia Palha (2017, p. 247) "os telejornais se afirmaram com a agenda informacional diária, o espaço onde o acontecimento ganha, não só visibilidade, mas existência". Concordamos com a afirmação de Beatriz Becker (2016, p. 27-28) de que:

[...] a televisão e os telejornais ainda exercem uma centralidade nos discursos midiáticos contemporâneos na construção da realidade social cotidiana e constituem-se cada vez mais em um ambiente estratégico de mediação de discursos de instituições e de outros campos de produção simbólica na contemporaneidade.

Dessa forma, não seria diferente no tratamento dos conteúdos de cunho histórico. Por isso, torna-se candente compreender de que modo historiadoras e historiadores ocupam esses espaços. Vale dizer que:

A compreensão do papel que a televisão e os telejornais desempenham implica entender como tecem suas escrituras cotidianas a memória audiovisual da história e a experiência instantânea da realidade social cotidiana na tela da TV (BECKER, 2016, p. 28).

No recorte proposto pela pesquisa analisamos as reportagens veiculadas pela *Rede Globo* e suas emissoras afiliadas. Em 2009, a emissora contava com uma estrutura de 121 emissoras espalhadas por todo o território nacional, sendo que, desse total, cinco eram emissoras próprias (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília e Recife) e 116 afiliadas. No caso das emissoras

afiliadas, é importante ressaltar que em sua grande maioria produzem o que podemos chamar de telejornalismo local ou comunitário. De acordo com William Bonner (2009, p. 33) "O telespectador pode acompanhar de perto, pelo jornalismo comunitário, os problemas que afetam sua cidade e seu estado". Tais emissoras ainda se destacam numa estrutura de rede, pois:

Além de contribuírem de maneira importante na formação de profissionais, todas por lei são obrigadas a ter uma percentagem de produção regional em suas linhas de programação, que varia de acordo com o tamanho da população da localidade. Isso inclui cobrir assuntos de interesse público, focados principalmente na prestação de serviço, e uma considerável presença de elementos culturais da região" (RICCO & VANNUCCI, 2017, p. 360-361).

Dentre os elementos culturais da região, estão os conteúdos históricos. Desse modo, como destaca Becker (2016, p. 31), "os noticiários televisivos não deixam de prover informações e conhecimentos em suas representações dos fatos sociais transformados em notícias, e ao mesmo tempo, intervêm como atores sociais relevantes na organização do cotidiano social".

## O uso do *streaming* na pesquisa e no ensino de História

As plataformas de *streaming* podem ser consideradas a principal mudança tecnológica das últimas duas décadas com impactos significativos na produção, difusão e consumo dos conteúdos audiovisuais. Do ponto de vista técnico trata-se de um serviço:

"[...] que envia informações multimídia por meio de transferência de dados, utilizando redes de computadores – especialmente a internet [...] A tecnologia é também usada em jogos online, em sites que armazenam arquivos ou em qualquer serviço em que o carregamento de arquivos seja bastante rápido (COMPARATO, 2018, p. 621).

Dentre as inúmeras plataformas destacamos os casos *YouTube*, *Netflix* e o *Globoplay*. Em 2005, sem muito alarde, ex-funcionários da empresa de comércio *online PayPal* lançaram o *YouTube*, o site:

(...) disponibilizava uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário podia fazer o *upload*, publicar e assistir vídeos em *streaming* sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico e dentro das restrições tecnológicas dos programas de navegação padrão e da relativamente modesta largura da banda (BURGUESS & GREEN, 2009, p. 17)

Em outubro de 2006, a *Google* pagou 1,65 bilhão de dólares pela plataforma. Em 2007, o *YouTube* já era considerado o site de entretenimento mais visto do Reino Unido. E em 2008, estava entre os dez mais vistos do mundo e "já hospedava algo em torno de 85 milhões de vídeos" (BURGUESS & GREEN, 2009, p. 18).

Criada em abril de 1998, como uma empresa *online* de venda e locação de DVD, a *Netflix* adentrou o século XXI apostando na transmissão de conteúdos pela *web*. Pouco mais de 10 anos após o início de suas operações, a empresa sediada na cidade de Los Gatos, na Califórnia, expandiu mundialmente os seus serviços:

Em setembro de 2010, a *Netflix* inicia a operação no Canadá (...). Em 2011, inicia suas atividades em países da América Latina, inclusive no Brasil; em 2012, no Reino Unido, Irlanda, Suécia, Dinamarca, Noruega e Finlândia; em 2013, na Holanda; em 2014, na França, Alemanha, Áustria, Suíça, Bélgica, Luxemburgo; em 2015, na Nova Zelândia, Austrália, Japão, Itália, Portugal e Espanha. Em janeiro de 2016, a *Netflix* passa de 60 para 190 países, praticamente todo o globo, cujas exceções se tronaram apenas China, Crimeia, Coreia do Norte e Síria, os três últimos devido a restrições comerciais impostas pelo Estado norte-americano (LADEIRA, 2016, p. 82).

Em 26 de outubro de 2015, as *Organizações Globo* lançaram o *Globoplay*. A plataforma surgiu como uma resposta da empresa brasileira às concorrentes globais que passaram a investir nessa nova modalidade de produção e difusão de produtos audiovisuais.

Do ponto de vista do ensino de História, o acesso a materiais audiovisuais outrora restritos, possibilita inúmeros trabalhos com turmas da educação básica, tanto no ensino fundamental, quanto médio, considerando aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. As reportagens telejornalísticas, utilizadas como fonte e objeto de análise desse capítulo, são de acesso livre, bastando a professora e o professor realizarem o cadastro na plataforma.

## **A busca por historiadoras e historiadores no *Globoplay***

O primeiro passo do levantamento das fontes no *Globoplay* ocorreu por meio da pesquisa pelas palavras-chaves: historiador e historiadora. Vale frisar que ao inserir o termo desejado na ferramenta de busca da plataforma, inúmeros resultados surgem na tela. A depender da palavra-chave utilizada o número de reportagens que não se enquadra no escopo da pesquisa pode ser maior do que o esperado. Por isso, é importante atenção para o momento de coleta desses dados.

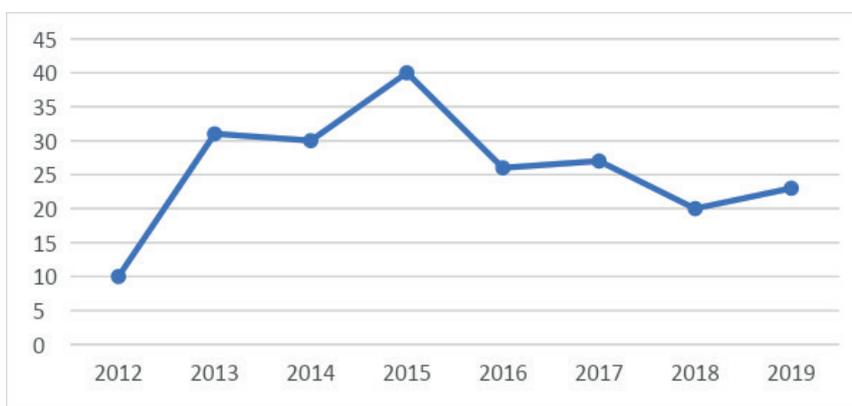
Em nosso último levantamento, a pesquisa com a palavra-chave "historiador", registrou um total de 376 resultados. Desse montante excluímos todas as reportagens anteriores e posteriores ao recorte temporal (2012-2019), retiramos ainda as reportagens veiculadas em outros programas da *Rede Globo* e afiliadas que não telejornais diários. Não computamos também um número expressivo de reportagens cuja temática era o falecimento de alguma historiadora e historiador. Feita essas exclusões coletamos um total de 179 reportagens. Já para a palavra-chave "historiadora", o número de ocorrências foi bem menor, com um total de 68 resultados. Feitas as mesmas exclusões o número de reportagens coletadas foi de 27. Essa disparidade, revela já de saída uma

desigualdade de gênero na aparição de historiadoras e historiadores. Na qual a participação de historiadores homens representa aproximadamente 87% das reportagens.

As reportagens foram organizadas no que denomino como “quadro analítico”, a partir de seis entradas: data; título; duração; programa; emissora e palavra-chave. Após essa primeira organização adicionamos outros 10 campos ao quadro: categoria; tema; historiador; repórter; repórter cinematográfico; formato; imagens de arquivo; participantes; outros documentos e descrição.

O primeiro dado analisado diz respeito a periodicidade das reportagens. Considerando o total de 206 reportagens entre os anos de 2012 e 2019, temos uma média de 25 reportagens por ano. Mas a análise pormenorizada (gráfico 1) aponta 2012 como o ano com o menor número de notícias, totalizando apenas 10 encontradas enquanto 2015 temos o pico com um total de 40.

Gráfico 1 – Número de reportagens veiculadas por ano



Fonte: Produzido pelo autor a partir dos dados coletados na plataforma *Globoplay*

Os dados também revelaram que as reportagens coletadas foram veiculadas por 68 telejornais diferentes. Os cinco telejornais com o maior número de reportagens veiculadas são: *RJ – TV Rio Sul*, *Bom Dia Alagoas*, *Bom Dia Tapajós*, *MG Inter TV 1ª Edição – Vales MG* e *Jornal do Almoço*. Vale destacar que esses cinco programas exibiram cerca de 49,5% do total de reportagens levantadas (quadro 1).

Quadro 1 – Telejornais com maior número de reportagens coletadas

| TELEJONAL                               | REPORTAGENS |
|---|-------------|
| <i>RJ – TV Rio Sul</i>                  | 12          |
| <i>Bom Dia Alagoas</i>                  | 11          |
| <i>Bom Dia Tapajós</i>                  | 10          |
| <i>MG Inter TV 1ª Edição – Vales MG</i> | 9           |
| <i>Jornal do Almoço</i>                 | 9           |

Fonte: Produzido pelo autor a partir de levantamento na plataforma *Globoplay*

A partir da organização inicial dos dados no quadro temático foi possível classificar as reportagens por categorias. Até o momento identificamos 19 categorias (quadro 2).

Quadro 2 – Número de reportagens por categoria

| CATEGORIA               | REPORTAGENS |
|-------------------------|-------------|
| História Local          | 35          |
| Feriado Nacional        | 30          |
| Lançamento de Livros    | 27          |
| Patrimônio Histórico    | 25          |
| Eventos                 | 13          |
| Descobertas             | 10          |
| Grandes Personagens     | 10          |
| Política                | 8           |
| Religiosidade           | 8           |
| Festividades            | 7           |
| Profissão Historiador   | 7           |
| Esportes                | 5           |
| Relações Étnico-raciais | 5           |
| Acervo Pessoal          | 4           |
| Comportamento           | 3           |
| Cultura                 | 3           |
| Símbolos Nacionais      | 3           |
| Insólito                | 2           |
| Economia                | 1           |
| TOTAL                   | 206         |

Fonte: Produzido pelo autor a partir de levantamento na plataforma *Globoplay*

Em uma análise quantitativa cabe destacar que 130 reportagens pertencem às cinco primeiras categorias (História Local, Feriado Nacional, Lançamento de Livros, Patrimônio Histórico e Eventos) o que representa um total de 63,10%.

Do ponto de vista qualitativo, as cinco categorias de maior incidência permitem que façamos algumas afirmações. A primeira delas é o fato de que a predominância de temas de História Local revela uma área de muito interesse dos agentes envolvidos com a produção dos telejornais locais, sobretudo no momento de comemoração de efemérides, como aniversários dos estados ou das cidades.

Na categoria dos Feriados Nacionais, destacam-se as reportagens veiculadas nas datas das grandes festas cívicas da República, como o 21 de Abril (Tiradentes), o 7 de Setembro (Independência do Brasil) e o 15 de Novembro (Proclamação da República). Mas há também, em menor número a presença de historiadoras e historiadores nos telejornais em outros feriados, tais como a Sexta-Feira Santa, o Dia Mundial do Trabalho, o *Corpus Christi* e o Natal (quadro 3). Vale destacar que as reportagens que versam sobre a história do Carnaval, foram classificadas na categoria “festividades”.

Quadro 3 – Reportagens sobre Feriados Nacionais

| Feriado                  | Reportagens |
|--------------------------|-------------|
| Independência do Brasil  | 10          |
| Proclamação da República | 7           |
| Tiradentes               | 6           |
| Dia Mundial do Trabalho  | 3           |
| <i>Corpus Christi</i>    | 2           |
| Natal                    | 1           |
| Sexta-Feira Santa        | 1           |

Fonte: Produzido pelo autor a partir de levantamento na plataforma *Globoplay*

Outra categoria com um número expressivo de reportagens é a denominada Patrimônio Histórico, nota-se que as demandas pela compreensão da importância do Patrimônio, bem como a discussão sobre a falta de políticas públicas no setor torna-se um combustível importante para que essa pauta seja incorporada aos telejornais. Há ainda o fato de que por se tratar de algo material e visível, possibilita que as reportagens sejam ricamente ilustradas com imagens produzidas no local. Na maioria dos casos, a historiadora ou historiador entrevistado faz sua participação diretamente do local tema da reportagem.

E, por fim, as outras duas categorias do top 5, Lançamento de Livros e Eventos, revelam uma abertura dos telejornais, notadamente os locais, para a divulgação da realização de eventos acadêmicos e lançamentos de livros de historiadoras e historiadores conhecidos no âmbito local e regional.

Após esse trabalho de categorização iniciamos o processo de mapeamento das historiadoras e historiadores que participaram das reportagens telejornalísticas. Os dados iniciais apontam para uma diversidade nessa participação, com um total de 57 historiadores e 14 historiadoras. É importante destacar que esse mapeamento é provisório e não representa a totalidade de

historiadoras e historiadores participantes das reportagens telejornalísticas, mas apresenta indícios bastante interessantes da capilaridade da participação dos profissionais da área de História nos programas televisivos.

## Usos das reportagens no ensino de História

Esse material telejornalístico apresenta-se como um enorme manancial para que professoras e professores de História problematizem conjuntamente com seus alunos, de que modo a História tem sido abordada na televisão e apresentada ao grande público.

É importante destacar que a história produzida pela televisão ou por outros meios de comunicação não é melhor nem pior que a história produzida pelos historiadores, mas são produções que respeitam uma linguagem específica e que precisam ser compreendidas dentro dessa chave, por isso, o uso do termo *história televisiva*.

No material coletado, encontramos inúmeras reportagens que discutem aspectos de uma história local ou regional, isso se torna extremamente relevante para alguns contextos sociais, no qual muitas vezes esses alunos não possuem contato com aspectos ligados a essa comunidade.

De um ponto de vista do ensino de História, as reportagens são fontes importantes para que possamos demonstrar aos nossos alunos, de forma clara, como um determinado acontecimento, fato ou processo histórico é representado na televisão. À título de um exercício prático convido as professoras e professores a conhecerem as reportagens coletadas sobre a efeméride da Independência do Brasil (quadro 4).

Quadro 4 – Reportagens sobre a Independência do Brasil

| Data       | Título  | Duração | Telejornal                        |
|------------|---|---------|-----------------------------------|
| 07/09/2012 | <i>Moradores e historiador relembram tempo em que o 7 de setembro era mais especial</i> | 6 min   | Jornal Tribuna 1ª Edição          |
| 28/07/2015 | <i>Historiador fala sobre adesão do Maranhão à Independência do Brasil</i>              | 3 min   | Bom Dia Mirante                   |
| 07/09/2015 | <i>Historiador do ES fala sobre Independência do Brasil</i>                             | 8 min   | Bom Dia ES                        |
| 07/09/2015 | <i>Historiador explica sobre a Independência do Brasil</i>                              | 5 min   | RJ1 – TV Rio Sul                  |
| 15/04/2016 | <i>Historiador explica contexto da adesão do Pará à Independência do Brasil</i>         | 3 min   | Jornal Liberal 1ª Edição          |
| 07/09/2017 | <i>Historiador conta um pouco dos bastidores da Independência do Brasil; confira</i>    | 4 min.  | Bom Dia Tocantins                 |
| 07/09/2017 | <i>Historiador explica sobre a Independência do Brasil</i>                              | 5 min.  | MG Inter 1ª Edição – Grande Minas |
| 07/09/2017 | <i>Historiador fala sobre a importância da independência</i>                            | 10 min. | SE TV 1ª Edição                   |
| 07/09/2018 | <i>Historiador fala sobre importância do 7 de Setembro</i>                              | 5 min.  | Bom Dia Piauí                     |

|            |   |        |  |
|------------|---|--------|--|
| 07/09/2019 | <i>Historiador fala sobre o dia da independência e relação da família com Sul do Rio</i>    | 6 min. | RJ1 – TV Rio Sul   |
| 07/09/2021 | <i>Historiadora conta relatos da comemoração pelo Dia da Independência em Campos, no RJ</i> | 3 min  | RJ Inter TV 2ª Edição<br>*Campos dos Goytacazes<br>(Inter TV Planície) |

Fonte: Produzido pelo autor a partir de levantamento na plataforma **Globoplay**

O quadro acima revela uma multiplicidade de vozes, de diferentes lugares, com diferentes perspectivas, apresentando suas visões sobre o processo de Independência do Brasil. A professora e o professor que deseja apresentar aos seus alunos as mais variadas formas como um acontecimento histórico pode ser abordado têm nas reportagens telejornalísticas disponíveis no *Globoplay* um acervo fundamental.

## Considerações Finais

Como vimos, nos últimos anos têm crescido a preocupação de historiadoras e historiadores com a divulgação do conhecimento histórico para um amplo público. Os debates em torno da história pública na última década abriram um interessante flanco de indagações sobre o papel do historiador na sociedade brasileira para além de suas já tradicionais atividades na educação básica e no ensino superior.

Desse modo, compreender o espaço que as historiadoras e a historiadores têm ocupado no telejornalismo brasileiro, mais especificamente no telejornalismo da *Rede Globo* e de suas emissoras afiliadas, colabora para uma aproximação maior do campo jornalístico com o campo historiográfico, ultrapassando as dificuldades inerentes do que podemos denominar como o tempo do jornalista e o tempo do historiador. Concordamos e reiteramos a afirmação de Juliana Sayuri (2019, p. 53) que indica de forma precisa que:

[...] não há silêncio no rádio ou na TV, não há página branca nas revistas ou nos jornais, impressos ou digitais. Se os espaços abertos a historiadores nessas mídias não forem ocupados por profissionais comprometidos com princípios éticos e democráticos, outros vão ocupá-los.

Nesse sentido, acreditamos que ao compreender historicamente o modo como as historiadoras e historiadores são chamados a participar dos telejornais colaboramos decisivamente para que

possamos seguir atendendo às múltiplas demandas da sociedade no tempo presente. Do ponto de vista do ensino de História, a disponibilização desse acervo telejornalístico abre múltiplas possibilidades de trabalho a professora e o professor interessados em abordar o telejornalismo numa perspectiva histórica.

## Referências

- BECKER, Beatriz. **Televisão e telejornalismo**: transições. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.
- BONNER, William. **Jornal Nacional**: modo de fazer. São Paulo: Globo, 2009.
- BOURDON, Jérôme. **Du service public à la télé-réalité**. Une histoire culturelle des télévisions européennes, 1950-2010. Paris: INA Éd. coll. Médias Histoire, 2011;
- BUSETTO, Áureo (org.) **História plugada e antenada**: estudos históricos sobre mídias eletrônicas no Brasil. Curitiba: Appris, 2017;
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares (editores). **História pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- COHEN, Évelyne. « Télévision ». In: GAUVARD, Claude; SIRINELLI, Jean-François (dir.). **Dictionnaire de l'historien**. Paris: PUF, 2015. p. 687-689.
- COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2018.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e Fonseca. Ensino de História, mídia e história pública. In: MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 185-205.
- JEANNENEY, Jean-Noël. **História da comunicação social**. Lisboa: Terramar, 1996.
- LIDDINGTON, Jill. "O que é história pública?". In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.
- RICCO, Flávio; VANNUCCI, José Armando. **Biografia da televisão brasileira**. São Paulo: Matrix, 2017.
- SANTHIAGO, Ricardo. "Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre história pública no Brasil". In: MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-36
- SAYURI, Juliana. "A história é notícia: temas históricos e o ofício do historiador". In: CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares (editores). **História pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2019. p. 41-54.
- SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.
- VEYRAT-MASSON, Isabelle. **Quand la télévision explore le temps**: l'histoire au petit écran. Paris: Fayard, 2000.

# MÍDIAS E HISTÓRIA PÚBLICA NO “BATE PAPO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA”

Vitória Azevedo da Fonseca<sup>1</sup>  
Marcella Albaine Farias da Costa<sup>2</sup>

No livro *História Pública em movimento*, organizado por Juniele Almeida e Rogério Rodrigues, em 2021, em comemoração aos 10 anos do movimento de história pública no Brasil, a partir de um curso oferecido na Universidade de São Paulo, em 2011, são debatidas questões da temática em artigos que demonstram as inquietações em torno de práticas e definições sobre, afinal, o que seria História Pública. A HP está relacionada não apenas a conceituações, mas ao desenvolvimento de seus princípios em práticas, produtos, ações, etc, que, por outro lado, na medida em que vão se realizando, vão contribuindo para a construção de suas próprias definições. Nesse sentido, há uma clara busca por ampliar os debates e projetos que experimentem, que ousem, que desafiem as barreiras epistemológicas e formais em busca do almejado “público” das construções historiográficas.

Dentre os projetos de história pública listados no livro citado consta o “*Bate-papo sobre ensino de história*”, que

Tem como proposta realizar “bate-papos” ao vivo em torno da temática “ensino de história”, com convidados que tenham pesquisas e/ou atuação nessa área, com periodicidade semanal. O projeto está sendo desenvolvido no âmbito do Curso de Licenciatura em História através do seu Laboratório de Práticas de Ensino em História (LAPEHIS), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). As conversas são transmitidas pelo canal do LAPEHIS-UFVJM no YouTube, no qual ficarão disponíveis e arquivadas para futuras consultas. As transmissões acontecem às terças, no horário de 18:30 (horário de Brasília). (ALMEIDA, 2021, p. 203)

O projeto de extensão “*Bate-papo sobre ensino de História*”, foi desenvolvido ao longo dos anos 2020 e 2021, configurado como transmissões ao vivo, as famosas “lives”, a partir da interação das duas apresentadoras (coordenadoras) do projeto, Marcella Albaine e Vitória A. Fonseca, e um(a) convidada(o), que faria uma breve apresentação de uma determinada temática, em

---

1 Professora Adjunta na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

2 Professora na Universidade Federal de Roraima.

geral definida pela própria pessoa, com sugestões das coordenadoras e, em seguida, passaria a responder questões formuladas pelas apresentadoras e o público, a partir do *chat* do *YouTube*.

Em uma dessas transmissões com a professora e pesquisadora Carmem Teresa Gabriel<sup>3</sup>, ao falar sobre a formação docente e espaços formativos, respondendo a um questionamento, ela trouxe a ideia de "Terceiro Espaço" de formação, um entre-espaço que articularia as incompletudes dos outros espaços formativos, como a Universidade e a Escola<sup>4</sup>. Ideia bastante interessante para pensar o próprio projeto. E, sobre o *Bate-papo*<sup>5</sup>, fez questão de parabenizar a iniciativa, ressaltando o nome "*Bate-papo*" e sua importância de, com ele, possibilitar interações entre os sujeitos no momento no qual se vivia, em meio ao isolamento social.

O professor Nilton Pereira Mullet<sup>6</sup>, em sua participação em uma transmissão, fez questão de agradecer publicamente às organizadoras pela invenção do espaço do *Bate-papo*<sup>7</sup>, que chamou de incrível e importante para a área. Chamando, em dado momento, de um "paraquedas colorido"<sup>8</sup>, referindo-se ao termo usado pelo filósofo Ailton Krenak em seu livro "*Ideias para adiar o fim do mundo*".

Outras manifestações de agradecimento e reconhecimento da importância do citado projeto foram feitas ao longo de sua execução, o que, claro, foi importante para confirmar a necessidade de sua continuidade, ao menos naquele momento. Mas, gostaríamos de trazer aqui alguns comentários de participantes em um levantamento realizado a partir de formulário respondido, de forma *online*<sup>9</sup>, enviado àqueles que acompanhavam as transmissões. O formulário buscava elementos para avaliação dos projetos desenvolvidos pelo LAPEHIS, em especial o "*Bate-papo sobre ensino de História*" para compor os relatórios de execução de projetos de extensão.

O formulário foi dividido em duas partes, uma primeira composta de um levantamento de informações básicas, quais seja, o perfil do respondente (aluno ou professor e a instituição; faixa etária; e *e-mail*); em seguida, um encaminhamento a partir das respostas considerando a participação em atividades presenciais ou *online*. Aqueles que participaram apenas de atividades *online* foram direcionados a responder questões sobre o "*Bate-papo*". Dentre elas, destacamos a seguinte questão: "Como você descreveria o seu processo de aprendizado nas atuais circunstâncias (Pandemia da Covid-19) e o papel das transmissões do projeto '*Bate-papo sobre ensino*"

---

3 #22 Bate Papo com Carmen Gabriel Afetos e temporalidades que articulação no ensino de Historia. Disponível em: <https://youtu.be/2uD4D3u8v54>. Acesso: Nov./2022.

4 <https://youtu.be/2uD4D3u8v54?t=2773>.

5 <https://youtu.be/2uD4D3u8v54?t=4321>.

6 #5BP2T - com Nilton Mullet Pereira - Aprendizagem em História como arte de criar encontros alegres.

7 Confira em: <https://youtu.be/T-eVQy2j9ro?t=229>.

8 Confira em: <https://youtu.be/T-eVQy2j9ro?t=1320>.

9 O formulário do *Google Forms* com questões referentes aos projetos desenvolvidos pelo LAPEHIS, presenciais e *online*, foi enviado pelo e-mail do próprio laboratório às pessoas cujos contatos estavam em nossa lista por terem participado, em algum momento de suas atividades, e, principalmente, daqueles que solicitaram certificados das mesmas. Estes eram enviados via e-mail. No entanto, logo em seguida houve um problema técnico e o e-mail foi bloqueado. O que levou a um acesso limitado às respostas, tendo sido possível acessar apenas parcialmente a avaliação dos participantes, cujas respostas ocorreram em agosto de 2020. Desta forma, o processo avaliativo não foi concluído.

de História' nesse processo?". Considerando que dentre os respondentes (122), 10% foram de estudantes da UFVJM, 14% estudantes em outras instituições, 57% professores da Educação Básica e 6% professores universitários, sendo que 13% não se encaixa em nenhuma dessas opções, destacamos aqui considerações de estudantes e professores de outras instituições, que acompanharam apenas o projeto em questão e não as atividades presenciais.

Ressaltaremos aqui alguns depoimentos de professores da Educação Básica.

Conheci o projeto "*Bate-papo sobre ensino de História*" somente depois do início da pandemia. As transmissões do projeto têm sido fundamentais para o aprimoramento de minha prática docente. Acredito que iniciativas como a do LAPEHIS são fundamentais para aproximarem professores da educação básica (sobretudo quem está distante dos grandes centros urbanos) dos eventos acadêmicos promovidos pelas grandes universidades. A maioria dos professores vive em cidades que não possuem universidades que ofereçam cursos ou tenham pesquisadores na área de História. Este fator, somado às longas jornadas semanais e a rotinas de trabalho extenuantes, nos impossibilitam participar de eventos acadêmicos presenciais. Por isso, as transmissões promovidas pelo LAPEHIS aproximam as duas pontas do ensino de História, raramente colocadas em contato. O negacionismo associou-se nocivamente ao conservadorismo estrutural das sociedades do interior do país. O suporte teórico e metodológico que obtemos nessas *lives* nos mune de instrumentos vitais para o enfrentamento mais que necessário à onda reacionária que nega às pessoas os direitos humanos, a justiça social e o respeito à diversidade. Parabéns pelo lindo trabalho! Vocês são o oxigênio para uma categoria que agoniza diante dos constantes ataques de um governo antidemocrático e de setores da sociedade que o apóiam.

Chamamos a atenção aqui para pontos relevantes da proposta do *Bate-papo* e seu formato, tais como a busca por um horário conveniente; a construção de uma dinâmica de interações que não tomasse muito tempo do espectador, já cansado de uma jornada de trabalho e a busca por uma leveza, com profundidade, que pudesse fazer daquele espaço também um refúgio para nossas almas cansadas e desesperançadas.

O mesmo chamou a atenção para a necessidade de espaços que promovam a "formação continuada", corroborando com a ideia citada acima. Há ainda o problema de acesso aos eventos acadêmicos que, presenciais, tornam-se muito difíceis em função de alto custo do deslocamento e/ou a não permissão para formação em serviço. E, por fim, ele chama a atenção para a necessidade de munir professores de "instrumentos vitais" para enfrentamento à onda reacionária instalada nestes últimos anos.

A partir deste depoimento, mais do que falar sobre o projeto em si, seu autor chama a atenção para problemas que devem ser enfrentados por aqueles que defendem um ensino de qualidade através da formação docente. Em um segundo depoimento, um professor, entre 20 e 40 anos, segue numa direção semelhante:

Nesse contexto de pandemia, avalio uma maior participação em eventos oferecidos pelas universidades, tendo em vista a abertura delas para educação básica, como por exemplo, os tipos de discussões, formatos, acesso e horários adequados para quem trabalha na educação básica. Antes da pandemia não conseguia acompanhar o ritmo da universidade, uma vez que ela não facilitava o acesso desses espaços de formação para a realidade de um professor da educação básica. As transmissões do projeto estão sendo fundamentais para repensar as práticas de ensinar e aprender História.

Este docente não menciona a questão da distância de centros formativos, mas, a distância formal e chama a atenção para a “realidade de um professor da educação básica”, que envolve tanto questões financeiras como carga extenuante de trabalho, já apontadas acima. E, para completar esta linha e inserir uma outra questão, uma professora com idade acima de 40 anos escreve:

Considero muito importante o papel desenvolvido pelo LAPEHIS, através do canal é possível entrar em contato com os ícones da historiografia brasileira e também conhecer o que está sendo produzido pelos diversos historiadores do ensino de História, além de ser um importante canal de formação continuada para quem está longe dos meios acadêmicos a bastante tempo.

A docente reitera as posições apontadas anteriormente, mas chama a atenção para a questão dos “ícones” da historiografia. Ou seja, aponta o *Bate-papo* como um espaço para ter acesso à pesquisadores de longa data, com produções acadêmicas sólidas que, na maior parte dos casos, é referência bibliográfica nos cursos de formação. Por outro lado, trazer para o *Bate-papo* figuras como Ana Maria Monteiro, Circe Bittencourt, Kátia Abud e Marcos Silva, que se dispuseram a abrir suas casas para conversar conosco e com os estudantes e professores, tem um significado não apenas formativo, mas emocional considerável. Há aí a busca de romper algumas barreiras, mesmo que ilusoriamente, e criar uma ideia de “comunidade” no qual lutamos, mesmo com diferenças, por um ensino melhor. Ressaltamos aqui esse fenômeno do acesso às “celebridades” a partir das “lives” nas diversas redes sociais. Além disso, esse formato *online*, novidade no início da pandemia, possibilitou “reunir pessoas”, o que seria improvável em um evento presencial.

Uma docente do ensino superior também indica ideia semelhante ao escrever que o *Bate-papo* se tornou “um momento de encontro com a comunidade mediado pelo acesso a conteúdo de qualidade” e acrescenta outro aspecto que merece ser destacado: O *Bate-papo* como um momento de encontro de pessoas que costumavam se encontrar em eventos presenciais, impossibilitado em função do isolamento submetido.

Tendo em vista a dimensão do ensino de História como campo de pesquisa e o convite aos pesquisadores de diversas regiões, identificamos nos depoimentos do citado formulário, de docentes do ensino superior que demonstraram interesse em conhecer esse campo e utilizaram o *Bate-papo* como uma espécie de “porta de entrada”. Trazemos aqui três trechos de professores

universitários, acima de 40 anos: "O projeto *Bate-papo* me fez rever e aprofundar vários conteúdos relacionados ao ensino de História que a muito tempo queria fazer e não tinha oportunidade." "Esse projeto é de suma importância para mim, no sentido de estar próxima a estudiosos que se encontram distante e dessa forma aprender mais sobre ensino de História, o que tem contribuído e ampliando meus conhecimentos." "Esse projeto é importante pois permite que nos aproximemos de outros pesquisadores que, em situações normais, sem pandemia, não teríamos conhecido."

E, para finalizar esse aspecto do *Bate-papo* e sua relação com o campo de pesquisas em ensino de História, trazemos um depoimento de grande relevância, de uma professora universitária:

Os encontros possibilitam o conhecimento do estado da arte da pesquisa sobre ensino de História. Portanto, ampliam nosso conhecimento da área. É muito prazeroso acompanhar os debates, as discussões, as reflexões, os diálogos produzidos. Particularmente, penso que o projeto contribui muitíssimo para consolidação do campo. Tomei conhecimento do projeto nesse contexto de pandemia. Por essa razão, estão marcados encontros realizados em 2020. Não acompanhei todos os encontros por conta de atividades de trabalho. Afirmo isso, para deixar registrado que as temáticas propostas, todas são fundamentais para a formação de professores de História. Observo no ensino de graduação e pós-graduação ainda, a herança dos currículos "3 + 1", a tradição de licenciaturas bacharelescas paira, ainda, certo menosprezo pelas licenciaturas, pelas pesquisas que se debruçam sobre o ensino, no nosso caso, de História. Desse modo, o projeto permite tornar conhecido todo um *corpus* de conhecimento produzido nas universidades, nas escolas, nas comunidades, sistematizados através das inúmeras pesquisas.

Esta docente chama a atenção para as temáticas até então trabalhadas como sendo relevantes para a formação docente e chama a atenção para um outro ponto também considerado pela equipe na execução do projeto: a produção de conhecimento produzido em diversos espaços como, por exemplo, escolas e comunidades, sistematizados nas falas dos seus pesquisadores.

Até o momento ressaltamos o papel formativo do projeto e o papel agregador para o campo de ensino de História. Agora, trazemos alguns depoimentos que apontam para a questão da motivação que atinge diretamente aquele momento do isolamento em função da pandemia, os medos e a situação de incerteza vivenciados. Deixaremos apenas os depoimentos e não faremos qualquer comentário, na esperança de que essas palavras possam reportar os leitores às situações descritas:

Sou mestrande e minhas aulas estão ocorrendo em modo remoto, com aulas síncronas e assíncronas. Acredito que com essa característica de ensino perdemos um pouco dos vínculos e da interação. Projetos como este nos incentivam a ter contato contínuo com temas de nosso interesse, e uma parte interessante é observar o *chat*, a troca entre os espectadores. Foram momentos de incentivo e complemento de aprendizados. (Estudante, entre 20 e 40 anos)

Esse processo de aprendizagem é muito importante, pois permite que nós não percamos o foco nas nossas pesquisas, apesar das adversidades do momento atual. As transmissões do projeto vieram como um lado positivo disso tudo, pois permitem que, mesmos distantes, possamos estar juntos, ou seja, quebrando barreiras que antes era uma dificuldade, seja por questões financeiras, tempo e lugar. (Estudante, entre 20 e 40 anos)

Estou começando agora no curso de História pela UFRPE. Por meio do *Bate-papo* tenho tido muitos *insights* sobre pesquisa e ensino, o que tem me deixado muito empolgado para o meu futuro profissional. Anoto as recomendações de livros, filmes e *sites* e pretendo usá-las na minha formação ou nas minhas aulas. As provocações têm me feito refletir muito sobre temas delicados da cultura e história do Brasil. Obrigado!" (Estudante, entre 20 e 40 anos)

Foi difícil ter um aprendizado sendo desmotivado e prejudicado pelas circunstâncias atuais, mas o projeto serviu como algo que me fez esquecer dos problemas e ter algo para discussão. (Estudante, entre 20 e 40 anos)

Turbulento e irregular, sob exigências maiores por parte das escolas (companheira é também professora), assédio moral por coordenação e dificuldade de administrar isso e outros assuntos (preocupação com pandemia, tristeza com noticiários, dificuldades com filho bebê enclausurado). Entretanto, o momento das transmissões traz um alento pelo prazer de ver o ensino de História em debate e pelas contribuições de palestrantes, mediadoras e ouvintes. (Professor entre 20 e 40 anos)

Como refúgio nessa Pandemia decidi me dedicar mais aos estudos. Sou professora da rede municipal e estadual de Alfenas-MG e como o isolamento foi essencial, os projetos das *lives* tiveram destaque no meu processo de formação. (Professora entre 20 e 40 anos)

Atualmente o acervo encontra-se disponível no Canal do *YouTube*: UFVJM LAPEHIS, em uma *playlist* específica<sup>10</sup>, e conta com 76 vídeos das duas temporadas, a de 2020 e 2021, sendo 58 transmissões da primeira (2020) e 18 transmissões na segunda temporada (2021).

Com um acervo é possível propor uma análise prévia a partir do agrupamento dos programas e de uma classificação preliminar<sup>11</sup>. Neste sentido, podemos identificar as temáticas abordadas nos seguintes itens: Linguagens, docência, currículo, questões étnico-raciais, história pública, conceitos, aprendizagem, metodologias, manuais, homenagens, práticas e temas contemporâneos.

Classificados genericamente como Linguagens, apesar das críticas ao uso deste termo, inserimos as transmissões que abordaram um determinado tipo de linguagem e seu uso no ensino de História. Assim, imagens, audiovisuais, música etc, entrariam nesta classificação. Nesse universo, temos a abordagem de Ana Molina sobre a questão dos usos das imagens; Carlos Ferreira, Vitória Fonseca e Thiago Faria sobre a produção audiovisual como espaços formativos; Christiano

---

10 [https://youtube.com/playlist?list=PLIeU0Ap-X3Pw\\_Tamt8878gAzmfOh\\_UeJ9](https://youtube.com/playlist?list=PLIeU0Ap-X3Pw_Tamt8878gAzmfOh_UeJ9).

11 Estes dados foram preliminarmente apresentados na ANPUH 2021.

Britto, Marili Bassini e Marcella Albaine tematizando a questão dos jogos; Giovani José da Silva sobre novelas; Edilson Chaves sobre a música e Miriam Hermeto sobre a canção popular; Marcelo Fronza fala sobre as histórias em quadrinhos e Janaína de Paula do Espírito Santo sobre os Mangás. Essas transmissões, apesar de não abarcarem todas as possibilidades sobre a questão das linguagens no ensino de História, trazem uma dimensão relevante deste tópico.

Classificados genericamente como “Docência”, inserimos as abordagens que, de alguma forma, direcionam para o professor enquanto papel social e prática política. Neste sentido, Ana Maria Monteiro abordou a situação docente na atualidade; Cristiani Bereta aborda concepções do professor de História e noções de nacionalidade; Paulo de Melo fala sobre as lutas políticas da Anpuh, trazendo a dimensão política da atuação docente; bem como Marcos Silva fala sobre as lutas históricas de valorização do professor e do ensino de História; Fábio Tardelli reflete sobre a prática docente e a luta de classes indicando o que significa isso em sua prática; em termos de formação docente temos Maria Cristina Pina sobre a formação inicial e Juliana Andrade sobre formação continuada; focado nos professores da Educação Básica e seu papel formativo de licenciando, podemos refletir com Elenice Veloso que fala sobre sua atuação nesse sentido, assim como Fernando Leocino que enfoca a importância das narrativas produzidas pelos licenciandos. E, por fim, Luciene Stumbo fala sobre o professor de História nos anos iniciais da Educação Básica.

Categorizados como “Currículo”, Jean Moreno reflete sobre a organização temática; Maria Lima fala sobre a BNCC e Claudia Ricci tematiza o currículo de Minas Gerais e a BNCC.

Daniela Yabeta aborda a questão das diretrizes curriculares e a educação quilombola, ficando entre esta temática e a questão das relações étnico-raciais. Sobre esta questão, tivemos a participação de Ana Carolina Mota, Jéssika Rezente, Iamara Viana, Luciano Roza e Lívia Monteiro abordando questões ligadas à luta antirracista e cultura afro-brasileira; Éder Silva Novak e Mauro Coelho abordando a questão indígena e César Mello fala sobre sua atuação no filme *Doutor Gama* (JEFERSON DE, 2020).

Sobre História Pública tivemos a participação de Cristina Meneguelo falando sobre divulgação científica e a ONHB; e Sônia Wanderley sobre a relação do ensino de História e a História Pública. Apesar dessa transmissão podemos encaixar na classificação seguinte, qual seja, uma categoria intitulada “Conceitos”, nas quais encaixamos transmissões que desenvolvem temáticas variadas, tematizando conceitos importantes para área de ensino de História, como Luis Fernando Cerri e a Consciência Histórica; História Local com Warley da Costa; Educação Patrimonial com Carmem Gil; Cultura Letrada com Patrícia Bastos e Letramento Histórico com Helenice Rocha e Margarida Dias Kátia Abud, cada uma à sua maneira, abordam questões relacionadas ao campo de ensino de História; Sônia Miranda e Lana Castro tematizam questões ligadas às cidades; Adriana Setemy fala sobre Direitos Humanos; Nilton Pereira e Carmem Gabriel abordam, cada um de uma forma, a ideia de “afeto” e Marcela Albaine aborda a Cultura Digital.

Sobre Aprendizagens, metodologias e manuais didáticos, tivemos um conjunto de transmissões. Sobre as aprendizagens, duas pessoas abordaram a temática: Flávia Caimi e Marcus Bomfim, este último enfocando a avaliação. Sobre Metodologias específicas, Roberta Alves falou sobre Ensino Híbrido, Tiago Rattes sobre Metodologias Ativas e Circe Bittencourt sobre Projetos Interdisciplinares. Osvaldo Rodrigues Jr. falou sobre Manuais Didáticos e Arnaldo Pinto Jr sobre Livros Didáticos.

Classificados como “Temas contemporâneos”, Fernando Seffner discutiu Gênero e Sexualidade; Márcia Teté e Alessandra Nicodemos falaram sobre o conservadorismo; Renilson Rosa Ribeiro tematiza a pandemia e Elenita Malta sobre Meio Ambiente.

Categorizados como práticas, podemos inserir a fala de Ana Carla Sabino, que abordou o Arquivo do Estudante; Juliano Sobrinho e Neli Teleginski que falaram sobre as experiências no ensino remoto; Adriane Sobanski que falou sobre a prática do professor pesquisador; Elizabeth Seabra abordou atividades em museus; Ridson de Araújo falou sobre projetos; Juberto Santos sobre Ludicidade; Felipe Araújo de Melo sobre Dança e Teatro, e Eliana Dias sobre a produção de um jogo sobre cultura popular.

Por fim, foram realizadas 4 transmissões especiais como homenagens à Déa Fenelon, Arlette Gasparello, Maria Carolina Galzerani e Júnia Sales, mulheres falecidas que contribuíram com o campo do ensino de História.

## **O Making-of do Bate-papo**

Diante do desafio posto por pesquisadores da História Pública no Brasil, nos últimos anos, mais intensamente, mas não apenas por estes, considerando a dificuldade e a necessidade de comunicação utilizando as ferramentas e linguagens cognoscíveis para um público mais amplo para além dos especialistas em determinada temática, as respostas envolveriam, necessariamente, experimentações. E o *Bate-papo* sobre ensino de História, foi, sobretudo, um projeto de experimentação no qual envolveu reflexões sobre formas e conteúdos, reflexões ligadas às práticas das duas coordenadoras, seja na pesquisa sobre “linguagens audiovisuais”, seja nas pesquisas sobre a “lógica do digital”.

Somado às preocupações parte de posturas de pesquisas, em início de 2020 fomos “surpreendidos” por uma pandemia avassaladora de Covid-19 que intensificou, no âmbito educacional, ampliando para algumas atuações profissionais, o desafio de lidar com as ferramentas digitais *online* substituindo as interações presenciais em função da necessidade de um isolamento social. As IES (Instituições de Ensino Superior), a partir da autonomia universitária, definiram as diferentes formas de como iriam lidar com a situação. Algumas responderam prontamente adotando o chamado “ensino remoto”, outras esperaram um pouco mais resistindo às possíveis pressões do que significaria adotar o “ensino remoto” diante de políticas, locais ou não, de ampliação de cursos EAD (Educação à Distância).

Nesse contexto de Pandemia de Covid-19, isolamento social, indefinições sobre as atividades acadêmicas para os discentes, surgiu o projeto *Bate-papo* sobre ensino de História, que visava, dentre outras coisas, preencher um vazio de alternativas naquele contexto local e nacional. Este projeto foi desenvolvido no âmbito do LAPEHIS (Laboratório de Práticas de Ensino em História). Este laboratório de ensino, idealizado por docentes do curso de Licenciatura em História da UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri), destacando o papel da professora Elizabeth Duque Seabra, passou a ser implementado em um espaço físico, em maio de 2018, a partir da coordenação da professora Vitória Azevedo da Fonseca.

Diante da compreensão da importância dos Laboratórios de Ensino como espaços de experimentação, desde a criação do LAPEHIS, foram desenvolvidas atividades variadas, oficinas, reuniões, exibições de filmes e debates, dentre outras. Além do espaço ser preparado para exibição de filmes minimamente satisfatória, conta também com um acervo de livros didáticos de História, predominantemente, para uso e consulta de discentes, além de amplo espaço para reuniões. Paralelamente ao desenvolvimento de atividades presenciais, alguns movimentos em direção às redes sociais foram timidamente iniciados, tais como a criação de um *site* para divulgação e organização das informações e um canal no *YouTube* para transmissão/divulgação dos eventos locais. O primeiro evento disponibilizado no canal do *YouTube* foi a *V Semana de História – Circulação Pública do Conhecimento Histórico*, de 2019, organizado pelo curso de História da UFVJM, em parceria com o Festival de História (fHist) e o *1 Seminário Nacional do fHist*<sup>12</sup>, eventos estes que trouxeram preocupações condizentes com as ideias de História Pública. O canal intitulado UFVJM LAPEHIS, tinha um pequeno movimento com a divulgação de mesas de um evento presencial até início de 2020. No entanto, essa divulgação trazia também uma experimentação relacionada a uma espécie de recriação de um evento presencial em um material disponível *online*. Desta forma, as mesas foram minimamente editadas com o tempo entre 20 e 40 minutos para cada palestrante, com a inserção de uma animação de apresentação e, principalmente, o enquadramento buscou mostrar o palestrante em um plano médio, de maneira que pudéssemos ver melhor a pessoa falando. Foi um trabalho muito básico com a inserção de pequenos detalhes técnicos que, acreditamos, trouxe um bom resultado diante da falta de recursos.

E o que isso tem a ver com o *Bate papo* sobre ensino de História? Neste item abordaremos aspectos que chamaremos de "técnicos", na falta de palavra melhor, pois consideramos que foram importantes para a configuração, manutenção, criação e recriações constantes, ao longo de sua realização, fundamentais para a existência e continuidade do projeto. Esses aspectos "técnicos", a partir dos recursos disponíveis aos participantes, cujas atuações e bagagens construídas previamente foram fundamentais para a configuração do projeto. Neste sentido, podemos dizer que as preocupações "técnicas" envolveram pensar a relação entre forma e conteúdo, com conteúdos

---

12 O Festival de História (fHist) é um evento bianual, que ocorre desde 2011, sendo suas edições predominantemente realizadas na cidade de Diamantina, MG. ([www.festivaldehistoria.com.br](http://www.festivaldehistoria.com.br)).

produzindo formas e conteúdos, conforme indica Noel Burch, dentro de uma dimensão bastante limitada, ressaltamos. Apesar disso, em um projeto como este é necessário pensar a “linguagem audiovisual” e suas interfaces.

O debate sobre a questão da “linguagem” audiovisual ou cinematográfica estão presentes no campo do ensino de História há décadas. A preocupação com a mesma aparece frequentemente ressaltada em diversos tipos de produções escritas. Filmes, junto com outras artes e meios de comunicação, passaram a ser fortemente problematizados no contexto do ensino de História a partir dos anos 1980 e 1990, em torno dos debates sobre usos de “novas linguagens” no ensino como argumenta Helenice Rocha, numa “oposição entre uma antiga linguagem, a exposição oral da aula” (ROCHA, 2015).

Indicações sobre o pensar a linguagem cinematográfica no âmbito do ensino de História não é novidade e nem é estranho a essa área de pesquisa. A importância de se pensar sobre “as linguagens”, sejam elas quais forem e o que forem, não é uma nova preocupação para nenhum historiador, principalmente no campo do ensino de História. Por outro lado, apesar da discussão, construída a partir dos “usos na sala de aula”, não são abordadas, com tanta veemência, a utilização dessas linguagens na produção de materiais. No âmbito dos debates sobre cinema e história, por exemplo, são discutidas as questões das linguagens cinematográficas/audiovisuais a partir de experimentações de produções audiovisuais por historiadores. Tomemos o exemplo da produção documentária do LABHOI (Laboratório de História Oral e Iconografia) da UFF (Universidade Federal Fluminense).

A ideia de pensar as “linguagens” envolve uma preocupação em pensar as relações entre forma e conteúdo no ato comunicacional. Considerando que o ato de comunicar ocorre em diferentes suportes de informações. Do ponto de vista das discussões sobre a “linguagem cinematográfica”, conforme indica Jean Claude Carrière (1995), esta começou a ser criada com a necessidade de contar histórias e com a montagem, o corte de imagens e o seu encadeamento.

Em um dado momento da história do pensamento o cinema do princípio do século XX foi chamado de “Teatro filmado”. Esse termo buscava descrever uma determinada forma de uso do equipamento que registra imagens em movimento que, em função das condições técnicas e estéticas da época, mantinha a câmera parada e ligada o quanto fosse possível. O cinema passou a desenvolver sua linguagem em função da construção de narrativas. No entanto, ainda muito “jovem” a linguagem começou a “morrer” pois fazia parte de sua própria existência a necessidade de transformação constante a partir de diálogos com diversos setores do processo de comunicação, sejam os aspectos tecnológicos, as questões de mercado, as mudanças de mentalidades etc., em um processo sempre circular. Assim, não é possível pensar em uma linguagem cinematográfica fechada, única e codificada, por isso o questionamento de que, afinal, o cinema pode ser considerado uma linguagem, principalmente em função de sua natureza histórica e dinâmica.

Arlindo Machado aborda a questão ao referir-se as relações entre a linguagem cinematográfica e o vídeo, o "cinema lentamente se torna eletrônico mas, ao mesmo tempo, o vídeo e a televisão também se deixam contaminar pela tradição de qualidade que o cinema traz consigo ao ser absorvido." (MACHADO, 1995, p. 205)

...o vídeo é um sistema híbrido; ele opera com códigos significantes distintos, parte importados do cinema, parte importados do teatro, da literatura, do rádio [...]. O discurso vídeográfico é impuro por natureza, ele reprocessa formas de expressão colocadas em circulação por outros meios, atribuindo-lhes novos valores, e sua 'especificidade', se houver, está sobretudo na solução peculiar que ele dá ao problema da síntese de todas essas contribuições. (MACHADO, 1995, p. 190-191)

A linguagem está relacionada a formas de transmitir uma determinada mensagem. No entanto, a separação entre forma e conteúdo não pode ser pensada sem grandes prejuízos de compreensão. Segundo Noel Burch, o conteúdo produz formas e formas produz conteúdos. Sem aprofundar na questão, indicamos que o pensar em História Pública, considerando sua necessidade comunicacional premente, não pode separar a mensagem do meio, não pode separar forma do conteúdo. Compreendemos que este é um desafio gigante que requer ampla pesquisa e experimentações e o necessário envolvimento de uma construção em rede. Temos refletido sobre a questão e experimentado, dentro dos estreitos limites, sem grande sucesso.

Considerando o que ressalta Muniz Sodré, de que um "*sentimento* intenso de comunidade, e não uma *razão* universalista, estaria no âmago do processo comunicacional" (2006, p. 22), podemos dizer que em um momento de mudanças tecnológicas aceleradas e um hibridismo de alternativas comunicacionais, um caminho viável e interessante de compreensão e de construção de processos comunicacionais é voltar-se para o público. Roger Odin, ao propor a diferenciação entre ficção e documentário, por exemplo, deslocou-se do produto em sua "forma" e voltou-se para o público propondo a diferenciação a partir da leitura deste: documentarizante ou ficcionalizante. Voltar-se para o público no sentido de pensar a linguagem a partir do que se espera produzir em seu interlocutor.

Neste sentido, este projeto foi construído visando, da melhor maneira possível, estar atento às necessidades do possível público que, apesar de difuso no início, foi se construindo ao longo das transmissões. Pensar no público, em nossa percepção, envolvia estarmos atentos e sensíveis a este *outro* tanto em relação aos temas abordados, a duração da transmissão, a facilidade de acesso às informações, a facilidade visual na compreensão das informações, a busca pela construção de um engajamento daquele sujeito em uma transmissão *online*, considerando todas as problemáticas do momento e do meio. Assim, não foi pensado apenas em seu "conteúdo", mas em sua forma e seu público, a partir de uma compreensão de que uma mensagem não é transmitida apenas em seu conteúdo cognoscível, mas no contexto no qual é veiculado.

Ele não foi pensado e executado a partir de um roteiro fechado, prevendo todos os movimentos e ações. Ele foi executado a partir de algumas ideias norteadoras, a partir também da clareza de que, em sua própria execução, haveriam transformações, adequações, aprimoramentos, algo próprio de um produto em execução e em interação com seu público. Essas ideias iniciais envolviam tanto conteúdos quanto formas e públicos. Em termos de conteúdos: conversar com pessoas sobre suas experiências docentes ou de pesquisa, ou ambos, no âmbito do ensino de História. E claro, sabíamos que havia muitas pessoas dispostas a falarem sobre o assunto. E quando pensamos em "conversar" isso implicaria em uma abertura temática e maleabilidade que envolveu também uma prática de escuta. Vamos conversar e escutar o que as pessoas têm a dizer<sup>13</sup>. E, como uma conversa, um assunto vai puxando outro e seu conteúdo final pode ser imprevisível, dentro do universo temático proposto. Esse escopo esteve definido no próprio título do projeto: "*Bate-papo sobre ensino de História*".

O processo de construção de um espaço leve no momento da transmissão passava também pelos cuidados com alguns itens técnicos, como luz, som, conexão, edição. Como a preocupação era a "transparência" da linguagem<sup>14</sup> quando possível, e a sua incorporação quando necessário, buscávamos dirimir possíveis problemas tomando alguns cuidados. Pensar essa transparência a partir de alguns itens básicos que estivessem ao nosso alcance, como a iluminação suave das pessoas, um enquadramento que não "perturbasse" a atenção, um som audível e uma montagem "invisível". Neste último caso, buscamos nos adequar à ferramenta de transmissão, o *Streamyard*, utilizando o que fosse possível para deixar na tela apenas elementos significativos. Assim, escolhíamos ficar ou sair da tela dependendo da fala da pessoa convidada, do quanto ela estava à vontade ou não, o quanto poderia ser interessante o público ver a nossa interação. Por outro lado, ao invés de deixarmos os problemas técnicos afetarem nossas transmissões, esses passaram a ser incorporados da forma mais leve possível.

Em termos de formas, seguimos algumas diretrizes que, acreditávamos, eram uma aposta que possibilitaria desenvolver o que objetivávamos: uma conversa/escuta. Assim, conversas envolvem interlocutores, envolve descontração, confiança, escuta e amizades. Uma conversa e não um monólogo pressupõe-se interação. Buscamos isso de diversas formas: na preocupação com o tempo (jamais ultrapassar muito os 60 minutos pois as pessoas estavam cansadas, preocupadas, ansiosas); na preocupação em trazer leveza e descontração, tanto para o público quanto para as(os) convidadas(os) – era claro, naquele momento, a nossa necessidade de nos

---

13 Não podemos deixar de associar ao ambiente de produção audiovisual. Essa postura nos remete tanto à questão da relação com entrevistados como ensina Eduardo Coutinho, quanto uma frase que ouvimos certa vez sobre o papel do diretor de cinema como uma parteira do que há de melhor em cada um. Também podemos associar ao papel de um professor que, ao invés de buscar "depositar" conteúdos, encanta seu aluno para o aprendizado, como nos diria Paulo Freire.

14 O termo é usado para se referir à linguagem cinematográfica que se pretende invisível ao espectador para que o "efeito de realidade" buscado por alguns filmes possa se efetivar. Isso não significa que adotamos ou concordamos com a prática, mas que, para o nosso objetivo, ter isso em mente era importante, o que não significa que era sempre possível.

apoiarmos emocionalmente, pois enfrentávamos em uma angústia social sem precedentes. A intenção era fazer daquele espaço uma espécie de refúgio, daí a frequência inicial de dois dias por semana. O contato constante foi necessário naquele momento (algo que foi sendo alterado na medida em que não havia mais necessidade e condições para manter uma frequência alta). Planejar algo a partir da emoção a ser gerada parece estar distante de “forma”.

A ideia, desde o início, foi fugir do modelo “Mesa Redonda” geralmente com a participação de mais de uma pessoa debatendo um tema específico. O *Bate-papo* ocorreria com pessoas, sujeitos, que compartilhariam suas experiências, trajetórias, reflexões, pesquisas, práticas de ensino etc. E, como uma conversa, buscávamos estar de corações e mentes abertas, leves (apesar de todo o contexto pandêmico) para ouvir em um importante exercício de escuta que tornaria possível o diálogo. Essa escuta, no entanto, não foi apenas daquela outra pessoa com quem dividíamos a tela, mas também daqueles que ocupavam o outro lado da tela, cuja presença resvalava através dos *chats*, das perguntas e de seus comentários trazidos à visualidade durante as transmissões.

Esse conhecer dos sujeitos que produzem conhecimento no campo do ensino de História acabou por constituir um mapeamento (limitado ainda, é verdade) das pesquisas desse campo e, desta forma, contribuir para uma formação continuada de docentes da Educação Básica e Ensino Superior e, podemos dizer, como uma espécie de “Terceiro espaço formativo”.

O *Bate-papo* sobre ensino de História ocorreu em um tempo e espaços limitados. Novos tempos e novas necessidades pedem novas respostas e novas experimentações!

## Referências

ALMEIDA, J.R.; RODRIGUES, R.R. **História pública em movimento**. Letra e Voz, 2021.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 1997.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. **O ensino de História em questão: cultura histórica e usos do passado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015. p. 97-120.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

# PODCAST CATA-EHVENTOS: EXPERIÊNCIAS EM DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Wilian Junior Bonete  
Rosiane Bechler

## Introdução

O presente texto foi construído a partir de nossas experiências na organização e produção do *podcast Cata-Ehventos*, um projeto de extensão vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPEL) e gestado em parceria com o Laboratório de Pesquisa e Fazeres Históricos nos Vales (LABORALES/UFVJM), e o Laboratório de Práticas de Ensino de História (LAPEHIS/UFVJM). Trata-se de um *podcast* que visa constituir um vetor dinâmico e dialógico para divulgação de ideias, reflexões e saberes que perpassam o campo do ensino de História, no Brasil. A ideia surgiu da afinidade dos envolvidos com a cultura digital e da angústia observada na recente experiência dos "tempos remotos", marcados pela vulnerabilidade a que nos expõe o contexto pandêmico e pelo volume exponencial de produções e eventos que, transportados para o mundo virtual, deram a ver como o campo do ensino de História é habitado por uma pluralidade de vozes e saberes.

Os episódios do *Cata-EHventos* são lançados a cada três semana e estruturam-se em três quadros principais: "*Tá na mídia*" no qual convidamos um/a professor/a para apresentar reflexões teóricas e metodológicas sobre pautas e agendas sociais que circulam na mídia e que convergem, de alguma forma, com o ensino de História. Ao longo de duas temporadas já abordamos diversos temas como: vacinação de professores da Educação Básica; queima da estátua de Borba Gato; incêndio na Cinemateca Brasileira; a novela "*Nos tempos do Imperador*"; os conflitos entre Ucrânia e Rússia; a presença do nazismo nas redes sociais; o *homeschooling*; os cortes de verbas na educação, dentre outros. Já a proposta do quadro "*Esse é para salvar*" é divulgar produções e iniciativas que dialogam com o ensino de História, sejam elas de natureza bibliográfica ou de outros suportes, como canais no *YouTube* e no *Instagram*. Escolhemos uma das obras que serão divulgadas na edição e convidamos seus organizadores para contarem sobre o percurso de idealização e elaboração do livro, seus desafios e aprendizados. Por fim, o quadro "*Anota aí*", apresenta uma síntese da agenda do ensino de História, convidando, sempre que possível, os organizadores para falarem sobre seus eventos.

Em junho de 2022 comemorou-se um ano do programa que hoje se configura como projeto de extensão. Nos colocamos sempre a refletir sobre a linguagem do *podcast* como uma mídia

de comunicação e divulgação, as suas potencialidades e limitações no campo do Ensino de História em interface com as reflexões sobre a dialogicidade, a educação e a comunicação. Entendemos que a circulação de uma mídia como essa e sua aceitação pela audiência demandam certo tempo e está relacionada a uma série de fatores: acessibilidade, interesse despertado pelo tema, participantes convidados, redes de relacionamento e outros. Por outro lado, esperamos que o *Cata-EHventos* sirva, no médio a longo prazo como repositório dos acontecimentos que se passam no tempo presente e, ainda, possa ser acionado como material didático disparador de reflexões e debates a partir das narrativas que publiciza.

O texto aqui apresentado está organizado da seguinte maneira: a) inicialmente tecemos uma reflexão a partir da questão "por que mais um *podcast* sobre o ensino de História?", no intuito de apontar as origens do *Cata-Ehventos*; b) tecemos diferentes considerações sobre os fundamentos teóricos-metodológicos que embasam a produção do *podcast*, bem como as suas potencialidades para o campo do ensino de História; c) abordamos a estrutura que compõe cada episódio; d) apresentamos uma breve síntese de todos os episódios da primeira e segunda temporada que foram produzidos até o momento; e) lançamos um olhar sobre o *podcast* como uma experiência em educação e comunicação.

## Por que mais um *podcast* sobre ensino de História?

Por que mais um *podcast*? Esta pergunta, aparentemente simples, foi crucial para a organização do projeto em tela. No ano de 2020 o mundo passou a viver num estado de pandemia devido a Covid-19 que assolou diversos países e que se estendeu até o ano de 2022 (embora ainda estejamos convivendo e temendo as variantes e cepas do vírus). Naquele momento em específico muitas escolas e universidades fecharam suas portas e suspenderam as atividades presenciais, adotando de forma quase compulsória o ensino remoto. Nesta dinâmica, professores e estudantes se apropriaram e passaram a fazer usos de diferentes plataformas digitais e virtuais, no contexto educacional, para que pudessem continuar as suas atividades e estudos durante a pandemia e em conformidade com as possibilidades/limitações da realidade na qual se encontravam inseridos. Podemos dizer que foram tempos desafiadores e tempos de reinvenção por parte dos docentes em diferentes níveis de ensino, que tiveram que criar e adaptar formas alternativas para ministrarem suas aulas, e por parte dos alunos que, a despeito de todos os problemas que existem acerca da qualidade do acesso ou muitas vezes a falta de acesso à internet, tiveram que adaptar as suas rotinas de estudos com o uso das diferentes mídias e computadores.

Nesse período de pandemia também assistimos ao *boom* das *lives* e *podcast* através de plataformas digitais, sendo a principal delas o *YouTube*. No âmbito acadêmico, muitos eventos, conferências, cursos, dentre outros, começaram a circular amplamente no formato de *lives* e, conseqüentemente, obtiveram muita adesão não só do público local, mas também de uma

rede espalhada pelo território nacional e internacional. O "auge" da pandemia foi, também, o momento no qual passamos a receber inúmeras notificações de eventos. Observamos muitos colegas a relatarem o desejo de acompanhar os eventos divulgados, mas de não conseguir dar conta de tantas ótimas oportunidades de participações nas atividades.

Outro fator preponderante nesse período pandêmico, e que tomamos como uma hipótese, é que devido ao fato de estarmos hiperconectados com o mundo virtual, seja atendendo a estudantes, professores, ministrando aulas através dos nossos próprios computadores, celulares, e também pela facilidade e agilidade em acessarmos sites de notícias e jornais, começamos a perceber como os assuntos que em certa medida impactavam a educação e o ensino de História, rapidamente tomavam ampla circulação, desencadeando discussões nos grupos de *whatsapp* e outras redes sociais. Passou a ser muito comum observarmos o fluxo de comunicação em que, tão logo determinadas pautas fossem noticiadas pelas diferentes mídias, a depender do seu impacto e correlação com a Educação e a História, as mesmas já passavam a circular e serem comentadas e debatidas por professores e demais pessoas envolvidas nesses campos.

E por que ensino de História? Essa questão liga-se diretamente com a nossa área de atuação, enquanto docentes que ministram disciplinas ligadas ao ensino de História nos processos de formação docente e também com as nossas práticas de pesquisa. É fato que o momento pandêmico e o advento do maior acesso às redes sociais e internet acabaram por ampliar a visibilidade das produções acadêmicas e eventos na área do ensino de História. Em 2021, por exemplo, a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) organizou, através de um grupo de professores associados, o programa Chão da História. Acatando o formato de *live* pelo *YouTube*, o programa realizou cinco temporadas que contaram com uma diversidade de temáticas e de docentes atuantes na educação básica e ensino superior. As discussões geradas no *Chão da História* serviram como uma referência para ampliarmos ainda mais as nossas percepções acerca da expansão das reflexões e das pesquisas em ensino de História que são produzidas no Brasil. Nessa seara, vale também destacar os programas que precedem o *Chão da História*, nomeadamente "*Webinário do LAEH*", vinculado ao Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco com a produção dos professores Arnaldo Martin Szlachta Junior e Wiliam Bonete, bem como o "*Bate-papo sobre o Ensino de História*", vinculado ao LAPEHIS UFVJM e produzido pelas professoras Vitória Azevedo Fonseca e Marcella Albaine. Essas iniciativas evidenciaram a existência de um terreno fértil para pesquisas e produções sobre o ensino de História, possibilitando que muitos investigadores com bons trabalhos e agora, com as facilidades da internet, sejam divulgados e conhecidos. Ampliam-se perspectivas que necessariamente tensionam a reconfiguração do campo e as relações entre seus sujeitos, com o transbordamento de algumas fronteiras e redefinição de outras.

Esse breve cenário constituiu os impulsos que nos motivaram a pensar, organizar e editar uma mídia de *podcast* cujo objetivo, desde o seu início, é criar uma agenda dos principais eventos

científicos a respeito do ensino de História e também dar voz para convidados, quais sejam, professores e professoras atuantes na educação básica ou ensino superior, para uma conversa sobre os temas recentes, sobretudo aqueles circulantes nas mídias e que atravessam o ensino de História, bem como apresentar obras e organizações coletivas, em formato de livros, que possuem a temática central: ensino de História em suas múltiplas dimensões. A partir desse contexto é que gestamos o *Cata-EHventos*, uma alusão aos cata-ventos, no qual todos nós somos chamados a fazer girar a roda do ensino de História.

## **As potencialidades da mídia *podcast*: tecendo referências e direcionamentos**

A elaboração de um *podcast* com conteúdos relacionados à produções acadêmicas, a reflexões de cunho científico sobre os temas da atualidade e que perpassam o ensino de História, não pode ser meramente concebido como algo pautado em técnicas de produção e de divulgação nas redes e demais plataformas. A concepção em torno dos episódios e de toda a programação é algo que exige um embasamento teórico forte, exige concepções como as de ensino de História, de aprendizagem, de divulgação e comunicação científica, de circulação de ideias, narrativas e conhecimentos históricos.

Do ponto de vista técnico, o *podcast* pode ser considerado como "(...) *arquivo digital de áudio, disponível online, que, em vez de uma música, contém programas que podem se utilizar de falas, de músicas ou de ambos.*" (FREIRE, 2017, p. 56). Além disso, a mídia *podcast*, é transmitida via tecnologia *feed RSS (Really Simple Syndication)* que permite aos usuários realizarem a assinatura dos conteúdos que lhes interessam e os receberem diretamente em seus computadores ou dispositivos eletrônicos, como celulares, *tablets* ou *smartphones*. No caso específico do *Cata-EHventos*, utiliza-se os serviços da plataforma *Anchor* para a edição e compartilhamento dos episódios na *podosfera*.

Conforme Eugênio Freire (2017), se observamos por um lado, para além dos aspectos técnicos e digitais que compõem o *podcast*, é possível o caracterizá-lo como uma tecnologia que possui bases na oralidade. O *podcast* propicia a realização de ações que contemplam a audição, a fala e o uso das novas tecnologias. Se considerarmos, por exemplo, a educação em geral, o *podcast* contribui para o desenvolvimento de ações e atividades que auxiliam na circulação de saberes importantes para a formação de estudantes e professores

É relevante pontuar que a produção da mídia *podcast*, e em nosso caso o *Cata-EHventos*, constitui uma forma de divulgação científica de História, uma vez que a preocupação central é contribuir para que o maior número de pessoas possível, sobretudo professores de História, tenham acesso aos conteúdos e reflexões que são elaboradas por outros professores e autores de livros relacionados ao conhecimento histórico, sobretudo o escolar. Bruno Leal Pastor de

Carvalho e Ana Paula Tavares Teixeira (2019) comentam que historicamente os historiadores nem sempre foram protagonistas da divulgação da História para o grande público. Para tanto, levantam duas hipóteses: primeiro, que a divulgação de conhecimentos históricos produzidos na academia poucas vezes foi concebida como uma prioridade por parte dos historiadores em seus lugares de produção e fazeres históricos. A divulgação para outros públicos permaneceu nas mãos dos profissionais de outras áreas. Nesse sentido, conforme os autores:

A relação dos historiadores profissionais com o grande público tem se resumido quase sempre ao período escolar, quando o aluno está em contato frequente com o profissional da História (professor) e com o conhecimento historiográfico. Trata-se de uma relação que tem, portanto, duração muito limitada: os anos da formação básica. Porém, depois que deixam a escola, as pessoas continuam a aprender sobre o passado e a formar sua consciência histórica. Nesse período, justamente o mais longo na vida de um indivíduo, a presença do historiador é quase sempre apenas episódica (CARVALHO, TEIXEIRA, 2019, p. 14-15).

Em relação a essa primeira hipótese, concordamos com os autores, pois na atualidade é muito perceptível tanto entre o público de estudantes, quanto das pessoas em geral, como familiares, amigos, dentre outros, que há um grande interesse por temas históricos e uma das principais fontes para obter tais conhecimentos têm sido os inúmeros canais em plataformas como o *YouTube*, que hospedam diferentes tipos de produtores de conteúdos históricos, mas também outras fontes, tais como as novelas, filmes e documentários. Nesses entremeios de produção, é raro encontrar profissionais historiadores envolvidos nas direções ou edições.

A segunda hipótese levantada por Carvalho e Teixeira (2019), diz respeito ao paradigma digital no meio historiográfico que tem impactado e alterado os mecanismos de consagração e autoridade. Em outros termos, segundo os autores, títulos ou docência já não mais garantem a autoridade ao enunciador dos discursos. No meio digital, o que permite o desenvolvimento de uma maior credibilidade ou autoridade está mais relacionado aos domínios das linguagens digitais que podem garantir a presença nos espaços públicos.

Entendemos, pois, que o desafio que se coloca aos historiadores, na atualidade, é a criação de mecanismos e formas alternativas para se levar os saberes e os conhecimentos que são gestados e produzidos mediante as pesquisas, nas universidades e nos grupos de investigação, para públicos como os estudantes de graduação, professores universitários, professores da educação básica e outros tantos que possam ter interesse nas reflexões produzidas e veiculadas no campo histórico.

Jörn Rüsen (2001; 2015), ao elaborar a sua concepção da matriz disciplinar da História, aponta que o trabalho dos historiadores tem o seu ponto de origem no cotidiano, isto é, nas carências de orientação temporal que os indivíduos encontram nas diferentes situações vivenciadas diariamente. Em outros termos, há situações que demandam interpretações e entendimentos, e muitas

vezes estão relacionadas aos usos do passado e da História. É nesses casos que as reflexões e os trabalhos da pesquisa histórica podem contribuir para a constituição de narrativas e explicações possíveis dos eventos e ações no tempo.

Na visão de Rüsen (2001), o conhecimento histórico, uma vez que passa pelo crivo dos métodos de erudição da pesquisa histórica e pela historiografia, deve retornar à sociedade e ao seu ponto de origem, como princípios orientadores em formas de apresentação diversificadas. Ou seja, a História produzida pelos historiadores deve então servir como uma das formas possíveis de orientação dos indivíduos no tempo, no espaço e nas diferentes circunstâncias de suas vidas.

Outro fator relevante sobre a necessidade da divulgação de História refere-se às relações entre as tecnologias e o advento da sociedade em rede. Para Pierre Levy (1999), o ciberespaço constitui um tipo de intercomunicação mundial, através de computadores, mas que não diz respeito apenas à infraestrutura material, pois envolve o universo de informações e interações entre seres humanos e o meio digital. Não se trata de uma constituição passiva, de espectadores, mas de usuários que interagem, criam, recriam e alimentam, de forma simultânea as comunidades e mídias virtuais.

A noção de ciberespaço proposta por Levy (1999) nos leva a compreender que cada vez mais os seres humanos passam a criar e dominar as tecnologias digitais ao passo que se tornam dependentes delas. Basta olhar ao nosso redor, nas rotinas de trabalho e nas formas pelas quais desenvolvemos nossas comunicações. Basicamente há uma dependência de um elemento digital. Além disso, de nada adiantaria tantos aparatos tecnológicos sem a disposição da internet. É através da internet que navegamos por diferentes espaços e mídias, frequentamos e criamos grupos, compartilhamos interesses, opiniões, ideias e assim criamos diferentes identidades virtuais que cruzam-se com as identidades pessoais.

O paradoxo da disponibilidade de inúmeros recursos digitais é o excesso de informações causada pela rapidez e facilidade do acesso à internet. Nem sempre os seres humanos possuem tempo o suficiente para estabelecer reflexões sobre os conteúdos acessados, logo, há uma redução do espaço/tempo que impede o desenvolvimento de abstrações e análises mais críticas sobre os conteúdos que chegam até nós. (KWIECINSKI, BERTAGNOLLI, VILLARROEL, 2020).

No período da pandemia da Covid-19 o excesso de informações, de todos os tipos de conteúdo, foi muito visível. No âmbito profissional da docência, muitas escolas e professores adotaram (mesmo que de modo compulsório) a formação de grupos de alunos e profissionais, em seus *Whatsapp*. Não é raro encontrar relatos de docentes que passaram por uma espécie de trauma com os diferentes usos de *links*, aplicativos, mensagens de alunos fora do horário escolar, dos pais de alunos, de colegas, coordenações, ou seja, uma verdadeira mistura entre o âmbito profissional com o pessoal que muitas vezes fugiu ao controle dos docentes.

Embora a questão da pandemia e os problemas dela decorrentes não seja o foco de nossa análise, é importante ter em vista que tais considerações apontam para a importância de mídias como o podcast, e constituem um caminho viável para estabelecer sínteses reflexivas e como um vetor da difusão do conhecimento, em nosso caso do conhecimento histórico, para docentes e demais indivíduos que não dispõem de tempo suficiente para acompanhar os debates nos canais mais tradicionais, como a televisão ou diretamente nos *websites* específicos de História.

A potencialidade do *podcast Cata-EHventos* consiste justamente em trazer pautas contemporâneas que, em diferentes medidas, atravessam o ensino de História e a educação. As análises realizadas por professores e demais historiadores que são convidados a cada episódio, contribuem para o fornecimento de elementos e referências que permitem os ouvintes a criarem suas próprias interpretações e narrativas sobre os assuntos que circulam na cultura histórica da sociedade.

## **Cata-Ehventos: a estrutura**

A metodologia do *podcast Cata-EHventos* consiste na elaboração de uma curadoria e produção de conteúdo a partir de três quadros específicos denominados: "*Tá na mídia*"; "*Esse é pra Salvar*" e "*Anota Aí*". Cada episódio tem a duração de 25 a 30 minutos e é lançado a cada três semanas. A construção dessa estrutura representa a busca pela promoção do diálogo entre a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, e visa pavimentar um caminho de escutas sensíveis a respeito de questões que perpassam a universidade, a formação de professores, de estudantes e demais indivíduos em sociedade.

No quadro "*Tá na mídia*" convidamos um/a professor/a para apresentar reflexões teóricas e metodológicas sobre pautas e agendas sociais que circulam na mídia e que convergem, de alguma forma, com o ensino de História.

A proposta do quadro "*Esse é para salvar*" é divulgar produções e iniciativas que dialogam com o ensino de História, sejam elas de natureza bibliográfica ou de outros suportes, como canais no *YouTube* e no *Instagram*. Escolhemos uma das obras que serão divulgadas na edição e convidamos seus organizadores para contarem sobre o percurso de idealização e elaboração do livro, seus desafios e aprendizados.

O quadro "*Anota aí*", apresenta uma síntese da agenda do ensino de História, convidando, sempre que possível, os organizadores para falarem sobre seus eventos. Nesse quadro também divulgamos chamadas para publicações em dossiês relacionados ao ensino de História, bem como os dossiês recentemente lançados sobre a temática em questão.

A organização e a edição dos áudios são realizadas através da plataforma digital *Anchor* (específica para *podcast*). Após a edição, o episódio é lançado e divulgado através de diferentes plataformas, como o *Spotify*, *Amazon Music* e *Anchor*. Todo o processo de elaboração e mediação das pautas do programa, a escuta do material e a produção em geral é desenvolvida pela equipe

que compõe o *podcast Cata-EHventos* que, a partir de 2022, com a institucionalização do projeto na UFPEL, foi contemplado com uma cota de bolsa de extensão.

## **Cata-Ehventos 2021/2022: a produção dos episódios**

Depois de tratarmos sobre as origens e a estrutura do *podcast Cata-EHventos*, abordamos, nesse momento, uma síntese geral dos episódios da primeira e da segunda temporada, produzidos ao longo dos anos de 2021 e 2022. O intuito maior é apresentar as temáticas, os livros enunciados e as redes de colaborações construídas em torno do ensino de História.

### **Temporada 1 / 2021:**

- Episódio Piloto - *Fragmentos no Ar*. Pauta: As vacinações de professores em Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina. Convidados: Rosiane Bechler (UFVJM); Matheus Cruz (SEDUC/SC); Wilian Bonete (UEMG). Livro: *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. Convidados: Juliana de Andrade (UFRPE) e Nilton Mullet Pereira (UFRGS);
- Episódio 1 - Sem título. Pauta 1: "Sobre os delírios comunistas": os desafios de mediar narrativas pré-concebidas nas aulas de História". Convidada: Michele (SEDUC/MG). Pauta 2: O Portal do Bicentenário. Convidada: Aléxia Pádua Franco (UFU). Livro: *Fazer e pensar a História na sala de aula: autoria, formação e produção do conhecimento histórico com experiências sensíveis e necessárias a esses tempos*. Convidados: Nara Rúbia Cunha (UFU) e Marcelo Abreu (UFOP)
- Episódio 2 - Sem título. Pauta: o termo "cringe" e as diferenças culturais que impactam ou mesmo reconfiguram as aprendizagens históricas, e as possíveis estratégias para mediar e lidar, em sala de aula, com as culturas juvenis e os saberes históricos. Convidado: Ariel Boaz (Seduc/MG). Livro: *Formação Docente e Currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Convidados: Carmem Teresa Gabriel (UFRJ) e Marcus Bomfim (UFJF).
- Episódio 3 - Sem título. Pauta: as relações entre o futebol e o ensino de História. Convidado: Agnaldo Kupper (UNESP). Livro: *Ensino de História - Diferenças e Desigualdades*. Convidados/as: Caroline Bauer, Caroline Pacievitch e Benito Schmidt, docentes da UFRGS.
- Episódio 4 - *A História em monumentos: seus ensinamentos e seus silenciamentos*. Pauta: as relações entre monumentos, memória, identidade e ensino de História. Convidado: Luis Fernando Cerri (UEPG). Livro: *Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações* organizado por Lana Mara de Castro Siman (UEMG) e Sônia Regina Miranda (UFJF). Convidada: Kelly Freitas (Doutoranda - UFMG).
- Episódio 5 - *A História em chamas*. Pauta: O incêndio no Galpão da Cinemateca Brasileira e o golpe sobre nossas memórias e histórias. Convidada: Vitória Azevedo Fonseca (UFVJM). Livro: *Dicionário de Ensino de História*. Convidada: Margarida Dias de Oliveira (UFRN).
- Episódio 6 - *Sobre as histórias que vemos contar*. Pauta: A novela "Nos tempos do Imperador", exibida pela Rede Globo de Televisão, e as possibilidades para o ensino de História.

Convidados: Sônia Meneses (URCA) e Geovani José da Silva (UNIFAP). Nesta edição não divulgamos nenhum livro, porém deu-se grande ênfase aos eventos da área e uma reflexão sobre as comemorações do centenário de Paulo Freire.

- Episódio 7 - *Ensinar História em tempos sensíveis*. Pauta: a formação docente em tempos de angústias e sensibilidades que atravessam a sala de aula da educação básica e o ensino de História. Convidada: Célia Santana (UNEB). Livro: *Narrativas históricas, ensino e práticas docentes*. Convidados: Martha Victor Vieira e Thiago Groh, ambos da UFT.
- Episódio 8 - *Marco Temporal: demarcação das terras indígenas*. Pauta: O que precisamos saber, do ponto de vista histórico, para compreender os meandros da pauta do marco temporal e qual a importância de abordar esses temas na aula de História. Convidado: Pablo Matos Camargo (FUNAI MG/ES). Livro: *Formação docente e o ensino da temática indígena*. Convidado: Edson Silva (IFSertãoPE).

## Temporada 2/2022

A segunda temporada (ainda em produção) do *Cata-EHventos* estreou no dia 03 de março de 2022, e após a produção do episódio 1, o podcast foi institucionalizado como um projeto de extensão junto à Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPEL). A institucionalização do projeto nos possibilitou adquirir uma cota de bolsa e passamos então a contar com a dedicação da estudante de licenciatura em História, Vitória Henzel Ferreira, na edição e produção dos episódios. O podcast ganhou uma página no instagram e facebook, e passou a ser veiculado também nas plataformas *Amazon Music* e *YouTube*.

- Episódio 1 - *A falsa liberdade de expressão: o nazismo em pauta na mídia*. Pauta: as expressões de cunho nazista que circulam nas redes e mídias sociais e seus atravessamentos no ensino de História. Convidado: Nilo André Piana de Castro (CAP/UFRGS). Livro: *História Pública e Ensino de História*. Convidado: Rodrigo Almeida Ferreira (UFF).
- Episódio 2 - *Os conflitos entre Ucrânia e Rússia: olhares e reflexões*. Pauta: os fatores motivadores da guerra envolvendo os países da Ucrânia e Rússia e como essa temática pode ser abordada no ensino de História. Convidado: Anderson Barreto Moreira (FRONT - Instituto de Estudos Contemporâneos). Livro: *Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais*. Convidadas: Marta Rovai e Lívia Monteiro, ambas da UNIFAL.
- Episódio 3 - *Retornar às escolas: novos ritmos em novos tempos?* Pauta: o retorno das atividades e estágios presenciais e as novas dinâmicas, ritmos e tempos das escolas. Convidado: Fernando Seffner (UFRGS). Livro: *Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas*. Convidado: Osvaldo Rodrigues Junior (UFMT).
- Episódio 4 - *Home... o que? O ensino domiciliar em perspectiva*. Pauta: a polêmica e as disputas sociais, políticas e ideológicas que envolvem a temática do ensino domiciliar. Convidada: Helenice Rocha (UERJ). Livro: *Porque sempre haverá o amanhã: linguagens, memórias e educação na contemporaneidade*. Convidada: Caroline Lima (UFMT),

- Episódio 5 - *Cada vez "mais ou menos": sobre o corte de verbas e os desafios da Educação*. Pauta: o recente corte de verbas no MEC e seus impactos na rede federal de ensino, na educação básica e seus impactos na produção da ciência no Brasil. Convidado: Daniel Trevisan Samways (IFTM). Livro: *Qual o ensino de História para a educação básica?* Convidado: Lucas Victor Silva (UFRPE).

## Tecendo sentidos: a costura do *podcast Cata-EHventos* como uma experiência em educação e comunicação

(...) uma transformação nos modos de circulação do saber é uma das mais profundas transformações que pode sofrer uma sociedade. (MARTÍN-BARBERO, p. 55, 2000).

Podemos dizer que, ao longo desse primeiro ano de edições do *Cata-EHventos*, flertamos com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas no sentido de compreender e configurar um *locus* no qual situar o *podcast*, considerando o espaço de nossa atuação como professores, historiadores, pesquisadores e formadores de outros professores de História.

Esse é um movimento nem sempre confortável, sendo que a produção de uma mídia com as especificidades já identificadas nas linhas precedentes e com um caráter de continuidade periódica, nos convida a deslocamentos rotineiros, desde a nossa *(ex)posição* (LAROSSA, 2012) indispensável tanto para o estabelecimento do diálogo com as/os convidadas/os quanto para a tessitura de cada um dos episódios, até a reflexão e reafirmação da pertinência da proposta como possibilidade de circulação de saberes no campo da História e do seu ensino.

Dentre esses flertes, podemos destacar nossa aproximação com os debates sobre a divulgação científica como estratégia específica de elaboração e publicização do conhecimento cientificamente produzido (VALÉRIO; PINHEIRO, 2018); o nosso diálogo com as reflexões propostas pelos colegas que, no interior do campo do ensino de História, desenvolvem um profícuo debate sobre aspectos teóricos e metodológicos da História Pública; e um flerte, talvez tanto aventureiro quanto necessário, com proposições sobre as relações entre educação e comunicação.

Jésus Martín-Barbero (2000), um referencial para os estudos que coloca em diálogo a comunicação, a educação e a cultura na América Latina, indicou, no início do século XXI, a reconfiguração desses três vértices das relações sociais no que ele denominou de "ecossistema comunicativo" (p. 54), ou seja, "uma coisa tão vital como o ecossistema verde, ambiental". Nessa perspectiva, ele nos convida a deslocar nosso olhar da tecnologia e seus esquemas metodológicos de maneira restrita, para pensar a amplitude das apropriações, significações e sentidos novos que passam a ser atribuídos e partilhados, a partir de outras formas e meios de comunicar-se como indivíduos, coletividades e sociedade.

Para esse filósofo, cujos estudos atravessam o quarto final do século XX, a forma como os meios de comunicação se propagaram nas sociedades latino-americanas a partir da década de 1960, com reconfiguração de papéis a partir da década de 1980, demanda necessariamente o atrelamento do conceito de comunicação a compreensão da cultura e dos processos de socialização (MARTÍN-BARBERO, 2012). Nessa toada, ao pensar a relação entre comunicação e educação, Martín-Barbero (2000) destaca que a uma das dinâmicas estabelecidas no contexto desse ecossistema "se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado no qual estamos imersos" (*idem*). Esse ambiente, potencializador de aprendizagens, pauta-se pela circulação de conhecimentos múltiplos e descentralização do processo educativo, tradicionalmente focalizado na escola e no livro, com mediação "sagrada" de determinadas figuras sociais.

O debate proposto há duas décadas por Martín-Barbero mostra-se sobremaneira atual e importante de ser desdobrado ante o contexto de hiperconectividade no qual nos encontramos e já anteriormente detalhado neste texto. Ademais, nos parece que as proposições, inicialmente elaboradas para refletir sobre educação, comunicação e escola, são passíveis de serem deslocados para nosso campo de atuação, qual seja, a pesquisa, a produção e a comunicação de conhecimentos sobre e para o ensino de História. E, se em seu texto Martín-Barbero (2000) mobiliza a expressão "saberes mosaicos" para referir-se "às linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade" através dos meios de comunicação e chegam à escola nas inteligibilidades propostas pelos estudantes, a expressão nos parece adequada também para pensar a composição das narrativas divulgadas pelo *podcast Cata-EHventos*.

Prosseguindo neste "flerte fatal" com as proposições de Martín-Barbero, interessa-nos, por fim, pensar na elaboração do *Cata-EHventos* como um exercício de promoção de encontros. Encontros de sujeitos, de saberes e de informações, ou mesmo, um "encontro do palimpsesto e do hipertexto", no sentido de aproximações midiáticas, temporais e espaciais com o intuito de promover circulações, apropriações e transbordamento dos sentidos propostos e dispostos nesse *podcast*. Nas palavras do filósofo,

Enquanto o tecido do palimpsesto nos põe em contato com a memória, com a pluralidade de tempos, carregada, acumulada por qualquer texto, o hipertexto remete à enciclopédia, às possibilidades presentes, de intertextualidade e intermedialidade, duplo e imbricado movimento que está exigindo que substituamos o lamento moralista por um projeto ético: o do fortalecimento da consciência histórica, única possibilidade de uma memória que não seja mera moda retrô, nem evasão à complexidade do presente (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 59).

Nessa direção, esperamos transpor esse tempo de experimentações e reflexões sobre a pertinência de *podcasts* no e para o ensino de História, construindo pontes que nos possibilitem, efetivamente, a apropriação das mídias digitais como vias dialógicas na produção de saberes e

inteligibilidades. Para isso, apostamos na mobilização das narrativas produzidas no *Cata-EHventos* e em outras iniciativas de colegas que igualmente flertam com a podosfera, como materiais passíveis de serem mobilizados nas salas de aula da formação docente em História e também na Educação Básica. Esse é o sentido do transbordamento aqui proposto, almejando que possamos transpassar as margens que definem esta mídia em si, para o campo efetivo das interlocuções entre a História, a sociedade, a cultura, e os saberes plurais que nos constituem.

## Referências

- CARVALHO, B. L. P. de; TEIXEIRA, A. P. T. Os lugares do historiador-divulgador. In: Bruno Leal Pastor Carvalho; Ana Paula Tavares Teixeira. (Org.). **História pública e divulgação de história**. Belo Horizonte: Letra e Voz, 2019, p. 9-21.
- FREIRE, E. P. A. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 55-70, jul/dez., 2017
- KAWIECINSKI, A.A.; BERTAGNOLLI, S.C; VILLARROEL, M.A.C.U. Infoxicação, políticas públicas e educação. **ScientiaTec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, v. 7 n. 1, p. 5-17, 2020.
- LARROSA, J. Notas sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 20-28.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, J. De la Comunicación a la Cultura: perder el "objeto" para ganar el proceso. **Signo y pensamiento**, v. 31, n. 60, p. 76-84, 2012.
- \_\_\_\_\_. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, n. 18, p. 51-61, 2000.
- RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba, Editora UFPR, 2015.
- SOUZA, R. F. de. O podcast no ensino de História e as demandas do tempo presente: que possibilidades? **Transversos**: Revista de História. Rio de Janeiro, n. 11, dez. 2017, p. 42-62
- VALEIRO, P. M.; PINHEIRO, L. V. R. Da comunicação científica à divulgação. **Transinformação**, v. 20, p. 159-169, 2008.

# O USO DE FONTES DIGITAIS NA AULA HISTÓRICA: REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lídia Baumgarten

## Introdução

A presente pesquisa apresenta algumas reflexões acerca do uso das fontes digitais, sobretudo as fontes imagéticas na aula histórica, seus limites, desafios e possibilidades. Pretendo neste trabalho dialogar com os principais autores da Educação Histórica e da Aula Histórica (SCHMIDT, 2020), bem como apresentar o resultado de uma pesquisa realizada com professores (as) da rede pública de ensino acerca da utilização das fontes históricas digitais. Por fim, apresento uma proposta de atividade com as fontes imagéticas digitais, com o tema sobre imigração.

Para a pesquisa, utilizamos um questionário por meio do *Google* Formulários. Foi encaminhado o *link* de acesso para os(as) professores(as) que participam das reuniões do Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica – LAPPEHis. Dezenove professores(as) responderam ao questionário. São professores(as) que atuam na educação básica de vários municípios do estado de Alagoas (Maceió, Viçosa, Porto Real do Colégio, Palmeira dos Índios, Rio Largo, Branquinha, União dos Palmares, Colônia Leopoldina, São José da Laje, Arapiraca e Coité do Nóia, sendo apenas uma professora da rede municipal e os(as) demais da rede pública estadual. Eles(as) têm entre 22 anos de experiência docente e recém formados e empossados. Como resultado, se evidenciou que a maioria dos professores(as) que responderam ao questionário utilizam as fontes históricas como recurso didático-pedagógico e não como forma de ressignificar o ensino de História, o que contribuiria para que os(as) estudantes passassem a pensar historicamente e, assim, formassem a consciência histórica mais próxima da crítica genética (RÜSEN, 1992).

Esta pesquisa parte, essencialmente dos conceitos da Educação Histórica e das matrizes da Didática da História, Pensamento Histórico e Consciência Histórica formulados por Jörn Rüsen e da Matriz da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt.

Desde a década de 1970, a Educação Histórica tem se preocupado em investigar a Cognição Histórica. A Educação Histórica se tornou "um recorte específico no campo do ensino e aprendizagem da História, com uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original" (SCHMIDT, 2012, p. 10). Dito de outra forma "a educação histórica tem como preocupação principal a articulação entre os conceitos de segunda ordem e conteúdo substantivo da História numa perspectiva construtivista de metodologia de ensino da História". (GAGO, 2007, p. 68).

O ensino de História deve ter uma função na vida prática dos(as) estudantes, de modo que eles(as) tenham uma progressão da compreensão do conhecimento (LEE, 2001), superando a visão de senso comum e alcançando uma metacognição.

Lee ressalta, a partir da literacia histórica que:

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, na qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas (LEE, 2016, p. 140).

Schmidt, em seus escritos aponta que:

Na matriz da Didática da História, a categoria "sentido" assume o papel de um conceito-chave na aprendizagem histórica, englobando a forma, o conteúdo e a função do ensino e aprendizagem. A centralidade da atribuição de sentido na aprendizagem histórica qualifica a perspectiva da "história reconstrutiva" de Jörn Rüsen, em que se busca fazer o passado emergir significativamente do presente. (SCHMIDT, 2020, p. 25).

O conceito de Consciência Histórica, de Rüsen (1992), nos leva a reflexão sobre a aprendizagem histórica e a formação de professores(as), utilizando diferentes metodologias, linguagens e fontes históricas. Dito isto, apresento os quatro tipos de consciência histórica definidos por Rüsen: a tradicional, que é pensada em sua totalidade temporal e que possibilita a continuidade das tradições e de modos de viver do passado. A exemplar, em que os fatos históricos e as experiências do passado, passam a representar e determinar as regras gerais de mudanças das formas de viver da humanidade em diferentes temporalidades. A crítica, que é o tipo pelo qual a negação se torna a forma de conduta da humanidade. Por último, a genética, que permite a interlocução de diferentes formas de enxergar o mundo e diferentes pontos de vista que se constituem numa perspectiva de mudança que ocorre intrínseco a cada um deles ao longo dos tempos. Portanto, a vida social é vista em toda a sua complexidade e isto se dá num processo de desenvolvimento dinâmico e que os sujeitos históricos dão sentido à sua própria experiência histórica.

Segundo Rüsen, a consciência histórica ideal é a crítico-genética. Contudo, não excluiu os demais tipos de consciência histórica já que, nos quatro tipos de consciência histórica, os valores

morais (normas e regras comportamentais, princípios, crenças, costumes, tradições, ideias e tudo aquilo que nos serve de elemento para nos orientar numa determinada situação), perpassam e/ou fazem parte da consciência histórica de cada sujeito, fundamentando a ação no presente.

Rüsen afirma que:

Desde o momento em que os elementos dos quatro tipos estão operativamente mesclados no processo que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo, podemos reconstruir as complexas relações entre estes elementos para determinar com precisão e definir a especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e sua relação com os valores morais. (RÜSEN, 1992. In: SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010, p. 71).

Podemos afirmar, portanto, que os tipos de consciência histórica tradicional e exemplar também orientam as ações no presente e estão inseridos no dia a dia da sociedade e, especialmente, nas nossas escolas. Segundo o autor, na consciência histórica crítico-genética, os diferentes sujeitos podem se pautar numa ação que é crítica pois, ao mesmo tempo em que nega os modelos de sociedade estabelecidos e seus modos de viver (autoritaristas, ditatoriais, hierárquicas, crenças, costumes, regras, valores morais, tradições, entre tantas outras que poderíamos mencionar), é genética, uma vez que permite o confronto e a aceitação de diferentes pontos de vistas, mas numa perspectiva de diálogo e de mudança temporal. Portanto, a consciência histórica crítico-genética pode servir para a orientação da vida prática dos estudantes, professores (as) e dos sujeitos históricos.

Seguindo com a discussão dos principais conceitos e matrizes da Educação Histórica, apresentamos o Conceito Substantivo. Este conceito associado ao conceito de segunda ordem e epistemológico propicia a compreensão contextualizada do passado no presente e tem um papel imprescindível na mudança de ideias e do conhecimento dos (as) estudantes, uma vez que possibilita confrontar diferentes posições e interpretações da História a partir das evidências do passado.

Lee enfatiza que:

O desenvolvimento de conceitos de segunda ordem que fornecem a base para a compreensão disciplinar possibilita diversas novas formas de ver o mundo. As mudanças, por exemplo, deixam de ser circunscritas em ações e eventos individuais e incluem também desenvolvimentos extensos e graduais, sendo que algumas não foram intencionadas por ninguém (LEE, 2016, p. 128).

Em outro trecho afirma ainda que

[...] conceitos substantivos são, geralmente, centrais em relação ao que nós pensamos de nós mesmos enquanto lecionamos. E se esquecemos de prestar atenção às ideias dos alunos, eles frequentemente nos lembram de revelar as concepções errôneas que podem ser tão frustrantes (e, às vezes, divertidos). (LEE, 2005, p. 1).

Por fim, destaco a Matriz da Aula Histórica, que permite construir os fundamentos do pensamento histórico, corroborando para a compreensão do passado. Ou seja, compreender o outro no tempo, além de se orientar no presente.

Sobre a Aula Histórica, Schmidt, ao analisar aspectos acerca de um curso de formação continuada de professores (as) de História, enfatiza que:

O trabalho com a proposta da "Aula Histórica" na formação continuada de professores de História indicou algumas possibilidades, tais como a superação da "didática da cópia", em que os alunos são receptores passivos de um conhecimento histórico transmitido pelo professor, bem como a utilização de manuais didáticos como referência para o ensino da "verdadeira história" a ser aprendida. Ademais, anunciou um caminho a ser construído na direção da formação do professor como investigador, potencializando a unidade entre a teoria e a prática como síntese possível no trabalho docente. (SCHMIDT, 2020, p. 26).

O conceito de Didática da História e do Pensamento Histórico, de Rüsen, ultrapassam aquela visão limitada de ser apenas um conjunto de ferramentas e técnicas de ensino que são utilizadas para ensinar História. Esses conceitos estão relacionados com a Aprendizagem Histórica. Ou seja, o que os(as) estudantes fazem com os conteúdos que são ensinados nas escolas. O conceito de Didática da História está intimamente relacionado com a Matriz da Aula Histórica, apresentado por Schmidt, utilizando as fontes históricas com objetivo central de propiciar uma aprendizagem histórica que leva a compreensão do passado problematizado e contextualizado no presente, por meio do trabalho com as fontes históricas, com perspectivas de orientação temporal.

Conforme Lee:

Os conceitos que nos permitem operar no mundo não são definidos, nitidamente, como cápsulas fechadas. Nós não podemos esperar que os alunos aprendam definições e exemplos em uma ocasião particular e depois, simplesmente, aplicá-los em outros casos. Os conceitos sociais dos alunos emergem de formas atuais de vida e ajustam-se em padrões de comportamento que podem não ser completamente entendidos, mas são tão "normais" que para os alunos eles são, simplesmente, o jeito que as coisas são (LEE, 2005, p. 4).

Fontes históricas são todo tipo de vestígio e evidência do passado e os (as) estudantes também podem interpretá-las, fazendo o mesmo percurso metodológico do historiador. Tanto as fontes primárias quanto as secundárias, bem como aquelas que encontramos nos arquivos públicos (digitalizados, impressos etc), e as que encontramos em arquivos pessoais, podem e devem ser utilizadas na sala de aula. Tornar inteligível o passado para que a ação temporal não seja orientada pelos extremismos e negacionismos. Essa memória histórica se transforma em narrativa histórica por meio do trabalho do professor historiador.

Atividades de identificação dos conhecimentos prévios são fundamentais para evidenciar as carências de interpretação e orientação dos(as) estudantes sobre o passado. O trabalho com fontes históricas propicia a progressão do conhecimento. Dessa forma, será possível também trabalhar com outras perspectivas que vão além daquilo que os(as) estudantes tinham de conhecimento prévio. Outro aspecto importante a destacar é que as interpretações dos(as) estudantes podem sair do senso comum, daquilo que está mais próximo a sua realidade, e vislumbrar uma possibilidade de reflexão crítica do passado a partir das evidências (fontes históricas e do método científico), formando sua consciência histórica crítico-genética. Por fim, os(as) estudantes podem compreender que, em outros espaços e temporalidades, diferentes povos viveram/vivem situações semelhantes ao Brasil, tal como a Ditadura, por exemplo, e também ultrapassar os conhecimentos prévios que evidenciam a ditadura como "algo bom", sem maiores danos à sociedade brasileira e de outros países.

Dito isto, cabe destacar que as fontes históricas estão disponibilizadas nas mídias digitais. Professores(as) podem utilizar as fontes históricas digitais em suas aulas, seja por meio dos recursos multimídias ou de forma impressa. As fontes históricas digitais são uma importante ferramenta para o Ensino de História nos dias atuais.

## Análise do questionário: o uso das mídias digitais como ferramenta metodológica

Para a pergunta "você costuma utilizar mídias digitais/eletrônicas para trabalhar com ensino de História?", a maioria dos (as) professores (as) responderam que SIM. Apenas dois professores(as) responderam que utilizam pouco e em certas ocasiões.

A pergunta seguinte do questionário se referia a **como as mídias digitais/eletrônicas eram utilizadas no ensino de História**, caso tivessem respondido que as utilizavam.

| Formas de utilizar as mídias digitais – como recurso didático-pedagógico ou como fonte histórica   |  |
|--|--|
| Filmes, vídeos e documentários.  | Como fonte histórica   |
| Fotografias; jornais eletrônicos; charges.   | Como fonte histórica   |
| GERALMENTE DATA SHOW COM VÍDEOS CURTOS PARA REFLEXÃO.  | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Para uma maior imersão no conteúdo e sempre provocando uma reflexão mais atenuada. Assim, contextualizando os fatos históricos com trechos ou a exibição de um filme inteiro, músicas, objetos/artefatos, documentários, mapas eletrônicos, planilhas etc. | Como fonte histórica   |
| Projeção de slides, vídeos, músicas.   | As duas formas   |
| Computador e data show   | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Sala invertida   | A depender de como o professor (a) trabalha, pode ser as duas formas |
| Apresentando filmes, músicas, documentários, e documentos digitais.  | Como fonte histórica   |
| Os filmes e séries são passados para que os estudantes assistam e respondam perguntas norteadoras que mobilizem debates sobre a temática abordada no filme. O objetivo costuma ser a apresentação de conceitos.  | Como fonte histórica   |
| YouTube, Woldwall, Pinterest, PowerPoint, Kurupira Crosswokd, WhatsApp, entre outros.  | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Para pesquisa, exposição e dinamização das aulas.  | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Utilizo o notebook para apresentar as aulas, projetos, fazer pesquisas etc. Já os estudantes utilizam em momentos oportunos seus smartphones para realizar as atividades pedagógicas. Utilizo Data Show e equipamentos.                                    | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Em exposição   | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Em atividades para melhor facilitar a comunicação com o estudante e assim desenvolver mais o conhecimento pedagógico com relação ao que foi apresentado  | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Vídeos, Slides.  | As duas formas   |
| COMO COMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS   | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Antes de feito um preparo e revisão de material a ser utilizado em sala de aula. Normalmente, dispomos de alguns recursos como TV, Data Show, sala de informática.   | Como recurso didático-pedagógico                                     |
| Para explanação do Conteúdo através de slides e vídeos.  | As duas formas   |
| Através de projetor, com auxílio da internet, utilizando vídeos, áudios e plataformas interativas, para aproximar o estudante de dessa ferramenta.   | As duas formas   |

Fonte: Autora

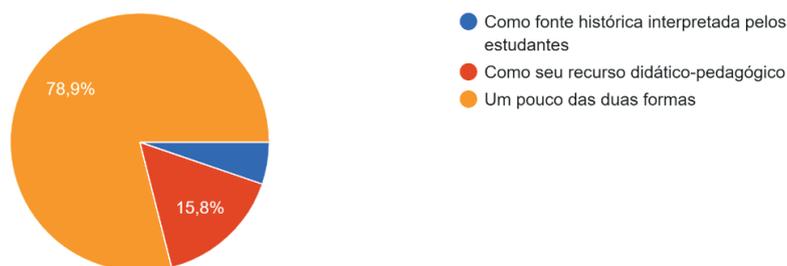
De modo geral, os professores(as) confundem mídia digital/eletrônica com recursos tecnológicos/didáticos e plataformas. Exemplo: projeção de *slides*, vídeos, músicas.

A maioria utiliza para responder perguntas, para explanação e exposição de conteúdo, dinamização das aulas, complementação de conteúdo, revisão, para facilitar a comunicação, realizar pesquisas e os estudantes realizarem atividades pedagógicas.

Apenas 2 (dois) professores(as) responderam que não trabalharam com fontes imagéticas digitais (fotografias, pinturas, gravuras, charges etc.) em aulas de História e 1 (um) respondeu que utiliza com pouca frequência. Os demais responderam que SIM.

Para compreender como os(as) professores(as) utilizavam as fontes imagéticas digitais, perguntei se as utilizavam como fonte histórica interpretada pelos estudantes ou como seu próprio recurso didático-pedagógico, ou então, um pouco das duas formas. Apenas 1 (um) professor(a) respondeu que utiliza as mídias digitais como fonte histórica interpretada pelos estudantes, 3 (três) responderam que utilizam como seu próprio recurso didático-pedagógico e 15 (quinze) responderam que utilizam um pouco das duas formas.

Em caso afirmativo, marque a opção que mais se encaixa:  
19 respostas



Por último, solicitamos que os professores(as) apresentassem, de forma sucinta, como as utilizaram, justificando a resposta anterior. Constatamos nas respostas as seguintes categorias:

|  |   |
|--|---|
| Comparar diferentes fontes e entre imagens diferentes  | Didática da História  |
| Desenvolvimento de senso crítico nos estudantes  | Didática da História  |
| Para dar maior veracidade  | Modelo tradicional de ensino                                      |
| Descrever aspectos que chamem a atenção dos estudantes   | Mais próxima ao modelo tradicional                                |
| Como recursos de aprendizagem, aula invertida e aula expositiva  | Modelo tradicional de ensino                                      |
| Para que os alunos compreendessem o conteúdo estudado  | Didática da História  |
| Levar os alunos ao mundo que estão estudando   | Mais próxima ao modelo tradicional de ensino                      |
| Para que os alunos possam visualizar detalhes da época   | Modelo tradicional de ensino                                      |
| Utilizada para ilustrar os conteúdos   | Modelo tradicional de ensino                                      |
| Para os alunos analisarem e fazerem ligação com o conteúdo abordado  | Trato da fonte imagética digital como recurso didático-pedagógico |
| Com objetivo de conciliar as fontes imagéticas digitais com o conteúdo proposto, trazendo para o estudante para que ele possa ter um contato com materiais que vão além do livro didático e de uma aula expositiva | Trato da fonte imagética digital como recurso didático-pedagógico |

Fonte: Autora

## Respostas dos (as) professores (as) acerca de como utilizaram as fontes:

|  |
|--|
| <p>O recurso audiovisual é instrumento pedagógico bem flexível. Recentemente, no 9º Ano, utilizamos o vídeo "15 minutos de Lampião e seu bando", que reúne imagens reais do cangaceiro e seu bando feitas por Benjamin Abrahão, em 1936. Essa filmagem foi apresentada como uma importante fonte histórica do período. Na mesma aula vimos trechos do filme "Baile Perfumado" (1996), onde são reconstruídas as imagens do antigo registro de 1936. Nela, abrimos o debate para comparação da fonte histórica primária com a representação exposta no filme.</p> |
| <p>O uso dessas fontes é de acordo com a temática abordada em sala de aula, além disso é uma forma didática pedagógica para aprender o assunto. Contudo, o seu uso também serve para o desenvolvimento de um senso crítico nos estudantes, por meio dessas fontes históricas interpretativas, os alunos podem interpretar de acordo com as suas necessidades.</p>  |
| <p>Como recurso didático para interpretação de contextos diversos.</p>   |
| <p>Certa vez, para dar maior veracidade a disseminação da peste bubônica, na Baixa Idade Média, fiz uso das ilustrações que denotavam a maneira como a doença era vista e interpretada. O resultado foi muito positivo.</p>  |
| <p>Em um dos casos em que foi utilizado, foi exposto a imagem da "Primeira Missa" onde os alunos foram convidados a descrever os aspectos que lhes chamavam a atenção.</p>   |
| <p>Utilizando imagens, quadros como recursos de aprendizagem.</p>  |
| <p>Através da sala invertida e aula expositiva.</p>  |
| <p>Já apresentei uma <i>charge</i> de um trabalhador "uberizado", afirmando não dormir pelo fato de trabalhar muito. O objetivo era que os alunos compreendessem como esse "novo proletariado" é explorado mesmo sem ter patrão oficialmente.</p>  |
| <p>Por exemplo, nos conteúdos do século XX, eles costumam ter uma oferta ampla de <i>charges</i>, tirinhas, cartazes.</p>  |
| <p>Mapa como recurso didático-pedagógico e certidão de nascimento ou fotografias como fonte histórica.</p>   |
| <p>Fazendo comparações entre imagens diferentes, as informações que cada uma apresenta dentro do contexto tempo e espaço.</p>  |
| <p>Utilizo, por exemplo, fotografias para que os alunos possam visualizar detalhes da época em que aconteceu o fato. As <i>charges</i> são geralmente utilizadas para que o aluno demonstre sua percepção acerca das imagens. Não tem como não trabalhar essas fontes imagéticas digitais, elas são indispensáveis como ferramenta metodológica de ensino.</p>   |
| <p>Exposição.</p>  |
| <p>Durante minhas aulas eu coloco bastante imagens com <i>charges</i>, trechos de filmes e recortes de jornais de época. Dessa forma tento fazer com que o aluno faça uma análise primeira e, partindo do seu entendimento, tento trazer a ideia dele para a aula melhorando, assim, nossa comunicação e diálogo.</p>  |
| <p>Sempre que necessário levar os alunos ao mundo que estão estudando.</p>   |
| <p>Utilizada para ilustrar os conteúdos.</p>   |
| <p>A exemplo das <i>charges</i>, faço uso ao trabalhar algumas temáticas onde os alunos analisam e fazem ligação com o conteúdo abordado, de forma que possam interpretar e conhecer a sátira no contexto.</p>   |
| <p>Com apresentação para explanação do conteúdo.</p>   |
| <p>Fazendo uma pesquisa apurada do material com a preocupação de conciliá-lo com o conteúdo proposto e trazendo para o estudante para que ele possa ter um contato com materiais que vão além do livro didático e de uma aula expositiva, assim poder interagir com novas possibilidades de ensino e aprendizagem de História.</p>   |

Fonte: Autora

## Trabalho com fontes históricas digitais: algumas possibilidades

O conceito de Didática da História, de Rüsen, ultrapassa a visão limitada de ser apenas um conjunto de ferramentas e técnicas de ensino que são utilizadas para ensinar História. Esse conceito está relacionado com a aprendizagem histórica. Ou seja, o que os(as) estudantes fazem com os conteúdos que são ensinados nas escolas. O conceito de Didática da História está intimamente relacionado com a aula Histórica, utilizando as fontes históricas com objetivo central de propiciar uma aprendizagem histórica, de compreensão do passado problematizado e contextualizado no presente, por meio do trabalho com as fontes históricas, com perspectivas de orientação temporal.

Gostaria de enfatizar uma questão fundamental para o ensino de História que é o planejamento das atividades da sala de aula a partir dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes (que ocorre a partir da definição de uma unidade temática, de uma sondagem inicial dos conhecimentos prévios, por meio de perguntas baseadas nos objetivos estabelecidos; uma possibilidade também de partir das carências das(os) estudantes), em seguida se categoriza esses conhecimentos (que devem ser apresentados aos estudantes e problematizados), para depois, planejar/elaborar aulas históricas utilizando as fontes históricas e produzir formas de comunicação da aprendizagem, que podem ser por meio de charges, textos escritos, HQ, paródias, cordéis, entre outros.

Uma possibilidade de trabalhar com fontes digitais são as fotografias e fontes orais. Creio que há uma relação muito próxima entre elas. Se trabalharmos com fotografias, a articulação com as fontes orais é muito interessante, uma vez que as fotografias sempre acionam a memória, tanto de quem tem uma relação íntima com elas quanto de quem as observa, contempla e analisa. O(a) professor(a) pode também trabalhar com estas fontes em projetos sobre a História do bairro, de uma praça, de um monumento, da escola etc., e, a partir das fontes orais, utilizar as fotografias pensando nas transformações desses espaços físicos, bem como da cultura escolar e das sociedades, modos de viver e de trabalhar. Ou seja, o trabalho com essas fontes permite aos estudantes compreenderem que em diferentes espaços e temporalidades, diversos grupos sociais viveram e vivem de forma diferente. A possibilidade de ir além dos conteúdos dos livros didáticos que apresentam uma história estática e muito distante da realidade das(os) estudantes, contribuindo, assim, para um aprendizado significativo.

Destaco aqui o trabalho com fotografias em sala de aula com o tema "Imigração no Brasil". Para além da mensagem visual, pois a fotografia não fala por si só, deve levar à investigação e análise. É preciso investigar aquilo que está nas entrelinhas. Quem está na fotografia, quem a tirou, porque foi tirada, quais os interesses por trás daquela imagem visual. Outra fonte importante são as fontes orais. Estas devem ser analisadas, não procurando uma verdade dos fatos e acontecimentos, mas a partir do significado que teve ou tem para o(a) depoente. Analisar a subjetividade,

os traumas, os silenciamentos, os esquecimentos. É uma forma de compreender que diferentes povos e grupos sociais (inclusive da qual os(as) estudantes fizeram e fazem parte), viveram de forma e em lugares diferentes.

Por último, e não menos importante, é propiciar a contraposição de diferentes pontos de vista, por exemplo, posso levar para a sala de aula e trabalhar com trechos da carta de Pero Vaz de Caminha. No entanto, precisamos possibilitar interlocução do outro lado da História, a do indígena.

Além disso, ainda podemos pensar nos instrumentos para a metacognição, que permitirá evidenciar o que os(as) estudantes aprenderam, assim como o que eles gostariam de aprender e aprofundar mais. Por último, a possibilidade de sistematização do material produzido pelos(as) estudantes.

O trabalho com as fontes audiovisuais requer alguns cuidados. Portanto, tratarei de algumas questões importantes, com base na Matriz da Aula Histórica: 1 – A interpretação das fontes requer diálogo. Ou seja, questionar acerca dos objetivos/interesses na produção dessa fonte, quem produziu, quando, em que contexto, quais sujeitos são apresentados na fonte. Sendo assim, creio que a contextualização e a interpretação das fontes problematizada no e do presente (conteúdo e do que está por detrás da produção da fonte), têm um papel imprescindível na progressão do conhecimento dos (as) estudantes. 2 – A possibilidade de confrontar diferentes posições/visões e interpretações da História a partir das evidências do passado (fontes históricas). 3 – Evidenciar os conhecimentos prévios a partir da compreensão da cultura escolar dos(as) estudantes, com o objetivo de elaborar atividades de intervenção para que eles(as) possam também, além do professor, perceber a progressão do conhecimento e construir uma metacognição. 4 – A progressão se dará efetivamente com o debate realizado na sala de aula, procurando promover reflexões contextualizadas por meio de perguntas a serem respondidas no debate. 5. Por último, há que se considerar a necessidade de socializar as narrativas que apresentem a aprendizagem histórica dos(as) estudantes, procurando ultrapassar a visão simplista da História e de senso comum.

Compreendo a avaliação como um processo contínuo. Dessa forma, devem ser consideradas todas as atividades realizadas em sala de aula, desde as atividades para evidenciar os conhecimentos prévios até os mecanismos de construção de narrativas da compreensão da unidade temática investigada – “Imigração no Brasil”, bem como de materiais diversos produzidos (HQ, textos escritos, paródias, charges, desenhos etc.). Proposta de avaliação 1: A elaboração de um processófolio pelos(as) estudantes. É uma construção diária que propõe evidenciar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, partindo também das suas carências de orientação e interpretativas, categorização desses conhecimentos prévios e socialização dessa categorização, planejamento das ações com várias intervenções; visando ultrapassar o senso comum e aprofundar os conhecimentos por meio do trabalho com fontes históricas, com intuito de alcançar a progressão dos seus conhecimentos. Ou seja, que o(a) estudante construa o seu conhecimento e procure refletir

sobre o que ele aprendeu. O processofólio é uma forma de evidenciar a progressão do conhecimento a partir do registro de antes e depois das aulas acerca da temática investigada. Contudo, é primordial possibilitar aos estudantes momentos de apresentação do processofólio, trazendo as suas próprias percepções de compreensão da progressão do conhecimento.

Para que isso ocorra, é necessário que o(a) professor(a) se baseie na categorização construída a partir dos conhecimentos prévios e de conceitos essenciais da unidade temática investigada. Por exemplo, com a temática da "Imigração no Brasil", conceitos como cultura, liberdade, trabalho, terra, entre outros, podem ser indicativos da progressão do conhecimento. Ou seja, as formas como os(as) estudantes narraram ou escreveram seus conhecimentos prévios antes do início das atividades da unidade temática a ser investigada e das aulas históricas com temas específicos articulados à temática central, e após a finalização da unidade temática investigativa, quando é possível identificar a mudança das ideias dos(as) estudantes.

Proposta de avaliação 2: Os(as) estudantes podem entrevistar os pais, avós ou algum conhecido da família acerca do que eles conhecem e compreendem sobre o tema. Perguntar qual a sua descendência, de onde seus antepassados vieram, para os que vieram de outros países, perguntar como foi a adaptação/inserção no Brasil, entre outras questões. Fariam um documentário de vídeo com as entrevistas e relacionariam com depoimentos de pessoas que passaram por um processo de imigração e/ou migração e do que é apresentado na mídia atualmente acerca dos refugiados de guerra; pessoas que precisam fugir do seu lugar de origem para outro país, fugindo dos horrores das guerras e também aqueles que fazem isso por uma escolha pessoal, com objetivo de mudança de vida. A partir disso, o(a) professor(a) poderá solicitar aos estudantes que apresentem em forma de texto escrito, carta, paródia, HQ e cordéis, entre outros, o relato dos entrevistados, comparando com os depoimentos de pessoas que passaram pela experiência da imigração/migração. Fariam a socialização por meio de apresentações e os demais colegas poderiam fazer perguntas sobre aquilo que estavam apresentando.

Além da progressão do conhecimento individual, também é possível evidenciar a progressão dos conhecimentos de forma coletiva e, ao mesmo tempo, diferentes interpretações sobre o passado seriam apresentadas. Dessa forma, em caso de ser evidenciado que, para alguns estudantes a progressão não tenha sido a desejável, teriam mais uma oportunidade de ultrapassar o senso comum e contrapor diferentes posições, mas que sinalizassem a mudança do conhecimento, de senso comum para um conhecimento crítico e reflexivo do passado contextualizado e problematizado no presente e, que se aproximasse da consciência histórica crítico-genética.

## Sugestões de museus virtuais

**Pinacoteca do Estado de São Paulo:** [http://www.iteleport.com.br/tour3d/pinacoteca-de-sp-acervo-permanente/?utm\\_medium=website&utm\\_source=archdaily.com.br](http://www.iteleport.com.br/tour3d/pinacoteca-de-sp-acervo-permanente/?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br).

**Museu Oscar Niemeyer:** [https://www.museuoscarniemeyer.org.br/visite/visita-virtual-3D?utm\\_medium=website&utm\\_source=archdaily.com.br](https://www.museuoscarniemeyer.org.br/visite/visita-virtual-3D?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br)

**Museu Nacional:** [https://artsandculture.google.com/project/museu-nacional-brasil?utm\\_medium=website&utm\\_source=archdaily.com.br](https://artsandculture.google.com/project/museu-nacional-brasil?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br)

**Museu Casa Guignard:** [http://eravirtual.org/museu-casa-guignard/?utm\\_medium=website&utm\\_source=archdaily.com.br](http://eravirtual.org/museu-casa-guignard/?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br)

**Museu Casa Portinari:** [https://www.museucasadeportinari.org.br/TOUR-VIRTUAL/?utm\\_medium=website&utm\\_source=archdaily.com.br](https://www.museucasadeportinari.org.br/TOUR-VIRTUAL/?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br)

**Museu da República:** [http://eravirtual.org/museu-da-republica/?utm\\_medium=website&utm\\_source=archdaily.com.br](http://eravirtual.org/museu-da-republica/?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br)

**Museu da Imigração do Estado de São Paulo:** <https://museudaimigracao.org.br/acervo-e-pesquisa/acervo>.

**Brasileira Fotográfica Digital** (que pertence a Biblioteca Nacional): <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/>

## Algumas reflexões

A análise das respostas dos(as) professores evidenciou que a utilização das fontes históricas por meio das mídias digitais ocorre, na maioria das vezes, como ferramenta didático-pedagógica e não como instrumento de reflexão e de produção do conhecimento histórico por parte dos(as) estudantes.

A partir do exposto acima, destaco a importância do trabalho com fontes históricas, sobretudo, as fontes imagéticas digitais. Entretanto, é necessário que as fontes históricas não sejam utilizadas apenas como aporte metodológico e/ou recurso didático. É preciso levar os(as) estudantes a percorrer o caminho metodológico do historiador e fazer emergir o sentido da experiência do passado no presente, pois "um dos pontos fundamentais da matriz da ciência da História e Jörn Rüsen é a relação orgânica entre vida prática e ciência, bem como a centralidade da competência de geração de sentido através da narrativa histórica" (SCHMIDT, 2020, p. 12).

Desse modo, ressaltamos que o papel da Educação Histórica é imprescindível e que o ensino de História, por meio das fontes históricas digitais, precisa levar em consideração os conhecimentos prévios dos(as) estudantes e também se relacionar com o seu cotidiano, levando-os(as) à elaborar uma narrativa histórica que corrobore para uma orientação temporal, propiciando assim, que formem uma Consciência Histórica que se aproxime da Crítico-Genética (Rüsen, 1992).

## Referências

- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. História. Porto, III Série, v. 2, 2001.
- CAINELLI, M. BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018.
- GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História**: concepções de professores. Tese de Doutorado em julho 2007. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2007.
- GAGO, M. Opinião, ponto de vista e perspectiva. **OP SIS (Online)**, Catalão-GO, v. 20, n. 1, 2020.
- LEE, P. **Conceitos substantivos**. Tradução: Clarice Raimundo. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history, math and science in the classroom. Washington, DC: National Academy Press, 2005.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica**. Cognição histórica. Patrimônio: o que preservar? Universidade do Minho, 2001.
- LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano em sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12a ed., São Paulo: Contexto, 2012.
- SCHMIDT, M. A. "Aula Histórica": o conhecimento científico como resistência em tempos de negacionismos. In: BAUMGARTEN, L. (org.). **História Uma disciplina sob suspeita**. Reflexões, diálogos e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. (orgs.) **O que é Educação Histórica**. Vol 1. Coleção Ed. Histórica. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica**. Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Editora UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, p. 27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.
- RÜSEN, J. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen**. Contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

# HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL MEDIADAS POR TECNOLOGIA

Janete Flor de Maio Fonseca

## Introdução

"A Cidade é da Humanidade mas não é da Comunidade" (sic.)

A cidade de Ouro Preto, que desde 1980 é reconhecida pela UNESCO como "Patrimônio Cultural da Humanidade", é um dos sítios históricos mais visitados do Brasil. Todos os dias nos deparamos com turistas de várias partes do país e do mundo, extenuados no sobe e desce de suas ladeiras escorregadias, mas ainda assim contemplando entusiasmados o seu conjunto arquitetônico, emoldurado por uma exuberante paisagem natural. Mas não são só turistas que encontramos pela cidade. Pela antiga "Vila Rica", nos esbarramos também diariamente com professores, em sua maioria de História, conduzindo seus alunos – da educação básica ao ensino superior – em visitas coordenadas pelas praças, igrejas, pontes e largos, ansiosos por conhecer mais sobre a "Minas colonial". A maioria dos visitantes procura por vestígios da colonização portuguesa, idealizada como nossa raiz europeia, e que deixou um amplo patrimônio arquitetônico, cultural e social na cidade. O fato é que, apesar de estarmos no ano das comemorações do Bicentenário da Independência do Brasil, o passado colonizador português permanece no centro da narrativa histórica de Ouro Preto, que é descrita aqui e no outro lado do Atlântico como um pedaço lusitano nos trópicos. Como a representação histórica preponderantemente compartilhada por professores, estudantes e turistas está profundamente marcada pela presença portuguesa, podemos afirmar sem risco, que seus olhos e suas percepções são insistentemente treinados nas escolas, nos espaços oficiais de memória, nos restaurantes, nos centros culturais, na propaganda institucional e nos roteiros turísticos, a legitimar uma narrativa histórica eurocentrada, invisibilizando todos os demais sujeitos históricos que construíram este território. Mas não nos enganemos, pelas ruas e ladeiras, bairros, vielas, bares, morros, nos muros e nas pedras espalhadas pela cidade, ecoam outras vozes que persistentemente se fazem ouvir, demarcando a existência de outros povos originais, com outras culturas, linguagens, religiosidades, estéticas, resistindo no passado e no presente ouropretano.

Foi contornando caminhos apinhados de visitantes, que nos deparamos com uma impactante frase escrita num muro: "*A Cidade é da Humanidade, mas não é da comunidade* (sic)."

A nossa primeira impressão foi que se tratava de uma manifestação isolada, mas que por si só já quebrava o aparente consenso em torno do prestigiado título internacional. Porém, identificamos que aquela mensagem era recorrente nos bairros periféricos ao centro histórico, como *Padre Faria*, *Antonio Dias* e *Alto da Cruz*. E mais, ao denunciar que a “*cidade não era da comunidade*”, expressava o sentimento de outros tantos moradores, cotidianamente ignorados na cidade abarrotada de visitantes, imigrantes, estudantes e professores universitários, na maioria das vezes, apenas de passagem. Aquela mensagem, expressa no muro da “*Cidade Patrimônio Cultural da Humanidade*”, era uma porta que se abria para um território marginalizado nos guias históricos e mapas turísticos. E são estes espaços limítrofes da cidade oficial, habitados por uma população majoritariamente formada por mulheres e homens negros – pretos e pardos – descendentes diretos da Diáspora Africana. Assim, constatamos faltar nas narrativas históricas oficiais, parte imprescindível da História de Ouro Preto, de Minas Gerais e do Brasil, que precisa ser conhecida para que os nativos não se sintam estrangeiros em sua própria cidade; para que as crianças e os jovens saibam que seus ancestrais construíram todas aquelas belezas admiradas por visitantes do mundo todo; para divulgar saberes e técnicas que foram trazidas pelos africanos e seus descendentes e que foram apropriadas pelos colonizadores sem o devido reconhecimento; para identificarmos e valorizarmos a vivência na cidade e seus modos de vida que expressam a afrodescendência, fortalecendo a identidade e a autoestima da população. Acreditamos que, assim, reafirmamos o compromisso social da História enquanto campo de conhecimento a ser compartilhado na cidade, mas em especial no espaço escolar, possibilitando às novas gerações o direito a memória do passado de seus ancestrais, assim como a percepção de sua capacidade de criar, construir e realizar. Mas também ratificamos o compromisso por um Ensino de História efetivamente atuante na consolidação de uma educação antirracista e pluridiversa. Diante de tudo isso, não é exagero a pergunta que ecoa pela cidade, não seria “Outro Preto”?

A proposta do projeto de extensão “*A presença negra na Ouro Preto do Século XIX: educação patrimonial através de um mapa digital*”, apresentado em 2020 e ainda em andamento, teve como premissa algumas questões básicas: Onde estão as mulheres e os homens negros na História oficial de Ouro Preto? Quais os espaços reservados a eles nos lugares de memória da cidade? Quais suas experiências de liberdade ontem e hoje? Que práticas educativas podem ressignificar o espaço urbano incluindo a população negra e periférica? Qual apoio os professores do município de Ouro Preto possuem, e precisam, para desenvolverem práticas educativas democráticas e antirracistas, que deem conta de tensionar a representação tradicional da cidade sobre sua população? É possível realizar uma contra narrativa, afrocentrada e decolonial? Qual o impacto nas escolas municipais da lei 10.639/03, que criou a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira?

Parte das respostas vieram de narrativas históricas que amenizavam a importância dos corpos negros na História da cidade, e que optavam por invisibilizar a população afrodescendente. A mesma população cujos ancestrais construíram ao longo do século XVIII e XIX o importante conjunto arquitetônico, civil e religioso, reconhecido por autoridades patrimoniais nacionais e internacionais. Mas também uma população que foi capaz de criar técnicas e ferramentas para a mineração e de dar vida ao comércio lojista e ambulante no passado. Hoje, aqueles que os continuam podem ser vistos por lá, nos corpos apertados em micro-ônibus lotados, atrás dos balcões das lojas, na limpeza urbana, faxinando diariamente nas mais diversas instituições e residências e, ainda assim, invisíveis na cidade histórica. Do grito insubmisso da mensagem daquele muro, surgiu esta proposta de ação extensionista junto a professores da educação básica de Ouro Preto e de alunos de licenciatura da UFOP, para que pudéssemos identificar a presença negra na história oitocentista da cidade e, assim, no presente, ressignificar espaços urbanos, identificando sua importância para a História do Povo Negro.

Compreendemos que travamos uma disputa pelos sentidos da cidade, de sua história, de sua representatividade. Assim, optamos por atritar o centro histórico, território tradicionalmente identificado como herdeiro da cultura europeia, trazendo a cena outras personagens e vivências na cidade. Nesse processo é importante demarcar outra História, que fuja aos currículos escolares tradicionais e valorize a experiência vivida por gerações de mulheres e homens afrodescendentes, escravizados, livres e libertos. Para isso é importante percorrer a cidade inventariando seu amplo repertório de espaços e objetos biográficos que contam histórias de homens e mulheres e nos dão a impressão de registros de suas histórias (BOSI, 2003). O nosso projeto se inicia no exercício de percorrer a cidade descobrindo a contrapelo da imagem canônica, as marcas deixadas por aqueles que a construíram e lhes deram vida, renovando desta forma o seu processo de autoconhecimento, no caminho de propor uma autorrepresentação, original e baseada na comunidade (GOODEY, 2002). Percebam que desde o início defendemos a construção de um conhecimento histórico protagonizado pelos participantes da ação. Nesse sentido, caminhar pelas ladeiras históricas de Ouro Preto será perceber que *"As cidades foram construídas para alguns corpos. Outros serão controlados para não perturbarem a ordem. Mas estes, buscarão outras formas e momentos de se manifestarem e reafirmarem sua existência"* (SENETTI, 2003), assim, juntos investigamos as marcas da existência do povo negro em Ouro Preto cuja história está invisibilizada ou subalternizada nas narrativas oficiais.

Buscar a história do povo negro em Ouro Preto não pressupõe apenas uma contra narrativa às representações históricas encontradas, é também uma ação contra curricular, pois propomos uma outra centralidade para o ensino de História na cidade. Queremos, neste projeto, junto com professores e alunos das licenciaturas, investigar e propor práticas educativas afrocentradas, experimentando/simulando juntos, não apenas novos conteúdos, mas simultaneamente, práticas

educativas que quebrem hierarquias e estimulem aos professores e aos alunos a construir coletivamente outras formas de ver a si e à sua cidade. Para isso, nos valem das discussões sobre o ensino de História mediado por tecnologias que desenvolvemos junto com o “GT Práticas Educativas mediadas por Tecnologias” (UFOP), que é um importante suporte tanto por disponibilizar ferramentas e propor a experimentação de aportes e aplicativos, quanto em discussões epistemológicas sobre a educação. E é isto que discutiremos a seguir.

## Educação & Tecnologia

Quando nos propomos a desenvolver um projeto de ensino de História afrocentrado, que dispute com as representações excludentes da população negra ouropretana, ausente nas narrativas e nos espaços de memória, precisamos entender que este movimento não pode repetir antigas fórmulas, mas deve se envolver numa perspectiva em que as práticas educativas superem velhas formas e busquem novos caminhos para dialogar com os alunos e a comunidade. É essencial neste movimento, compreender como pensam e aprendem as novas gerações e como este processo está profundamente marcado pela convivência direta ou indireta com a cultura digital. Segundo Dilton Maynard (MAYNARD, 2011) mais que a espetacularização da técnica, os historiadores precisam problematizar a cultura digital, isso porque a maioria das crianças e jovens acessam as fontes eletrônicas, seja em casa, na escola ou ainda em espaços públicos. E, ao evidenciar essas questões, Maynard nos adverte de que o mundo digital também é um espaço de disputa de sentidos, sendo perigosamente ocupado na construção, por exemplo, do revisionismo histórico pela extrema-direita, cujos riscos e consequências não podemos atenuar. Então, se queremos atritar as representações e símbolos de uma cidade como Ouro Preto, amplamente divulgados em vários veículos de comunicação, não podemos nos abster de debater também sobre como o conhecimento, de modo geral e específico sobre a cidade, é construído e divulgado nas sociedades digitais, além de que forma podemos nos apropriar destes meios a nosso favor para mobilização e a defesa de um conhecimento decolonial. Desta forma nos sentiremos capazes de utilizar ferramentas digitais sem que as mesmas sejam protagonistas do projeto, mas que possam mediar nossas práticas educativas nos ajudando a experimentar novas formas de ensino e potencializar a aprendizagem de nossos alunos e da comunidade sobre si mesma e sobre seu território.

A premissa para desenvolver nosso projeto é o trabalho coletivo e colaborativo. Partimos do pressuposto apresentado por Manuel Castells (CASTELLS,1999) que vivemos numa “Sociedade da Informação”, na qual estamos cada vez mais articulados em rede. Isso pressupõe a necessidade de compartilharmos tarefas e informações com outras pessoas fortalecendo o trabalho colaborativo. Desta forma o autor defende, por exemplo, que o uso das redes sociais pode ser um meio de mobilização para a autoconsciência de comunidades e grupos marginalizados, que

podem construir redes de autocomunicação, levando suas reivindicações e narrativas para o espaço público. Nessa relação, contra o poder da comunicação instituída, surgiria um contrapoder construindo outros significados ou, como propomos em nosso projeto, outras narrativas, representações e símbolos que visibilizem a história da população negra em Ouro Preto. Para o campo da educação no geral, e para o ensino de História especificamente, o destaque que Castells faz ao poder da comunicação é muito importante, porém não é novo. Ao defender uma educação dialógica e libertadora, Paulo Freire (FREIRE, 2007), já entendia a comunicação como uma estratégia central para a prática educativa e vital para insurgir-la contra os mecanismos de preservação do sistema dominante. Seguindo na mesma linha, a educadora americana Bel Hooks (HOOKS, 2017), leitora voraz das ideias de Freire, defendia que o professor tenha uma postura verdadeiramente democrática, capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada na qual as práticas pedagógicas possam ser questionadas constantemente, principalmente quando reverberam posturas racistas, sexistas e autoritárias. Na educação insubmissa, defendida por Freire e Hooks, prevalece a defesa de práticas educativas que revisem os privilégios no interior do sistema dominante e, ao mesmo tempo, possibilitem que alunos legitimamente diversos sejam incentivados a experimentar e vivenciar formas variadas de trabalho solidário e coletivo. Assim, uma educação calcada na horizontalidade das comunicações entre professores e alunos como uma equipe colaborativa, poderá construir vivências democráticas nas quais todos sintam a responsabilidade em contribuir e participar da construção do conhecimento. Resumindo, ao defenderem práticas educativas insurgentes, preconizam uma educação não focada nos currículos ou nas avaliações sistêmicas, mas uma educação verdadeiramente transformadora dos sujeitos.

Conhecer o atual processo comunicacional é fator imprescindível para refletirmos sobre a educação, até porque ele possui possibilidades de ações inovadoras e conservadoras. No fio da navalha, podemos entender a comunicação, potencializada pela internet, como a oportunidade de autonomia na representação histórica de grupos invisibilizados, as chamadas "narrativas subterrâneas" (POLLOCK, 1989), mas também possuindo uma face cruel na qual é dominada por grandes corporações internacionais controlando nosso acesso ao mundo digital, direcionando o que consumimos, o que pensamos e até em quem elegemos para nos representar. Tudo isso baseada numa falsa impressão de que somos livremente produtores de conteúdo nas redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *TikTok*, ou que temos autonomia de escolhas nos aplicativos de compra *online*. Nós, professores de História, não devemos desistir de refletir sobre essas questões. Assim como realizamos estudos importantes sobre os livros didáticos de História, devemos analisar o processo comunicativo que neste momento envolve a representação do nosso país, de sua população, as múltiplas formas de vida em sociedade e, em última instância, a luta pela manutenção da democracia. A educação é um campo em disputa e não está apartada do jogo pelo poder que envolve a comunicação e nós, professores, nossos alunos e a sociedade, precisamos saber como jogar. Nas palavras do professor André Duarte (2021):

Tecnologias envolvidas em processos de produção, registro e circulação de conhecimento têm implicações epistemológicas e sociais em relação às práticas de Ensino e Aprendizagem. (DUARTE, 2021).

Desta feita, o uso das tecnologias na educação é uma escolha carregada de desafios e consequências, que precisam ser analisadas pedagógica e politicamente, para não correremos o risco de usar o discurso que exalte o tecnológico acriticamente, em práticas educativas que continuem analógicas, que apenas enalteçam a inovação, sem levar em consideração que a mídia não é neutra, e que a educação se encontra no centro da disputa pela construção e distribuição do simbólico (THOMPSON, 2011). Nas palavras de Jesús Martin-Barbero (MARTIN-BARBERO, 2009), há um “ecossistema comunicacional” presente nos processos educativos e que fundamentam a percepção do mundo, por isso precisamos conhecer suas peculiaridades para definirmos, democraticamente, por práticas que tensionem as certezas, quebrem consensos elitistas e apresentem outras narrativas populares. Assim, propor uma proximidade entre o ensino de História e as Tecnologias não é apenas inserir um aplicativo ou construir um *blog* com os alunos, mas exige: o ativismo pela melhoria das condições estruturais da sociedade e a democratização de suportes e meios; combater a fidelização conduzida pelas grandes corporações de comunicação, que, por exemplo, bloqueiam a popularização dos *softwares* livres; ter consciência dos constantes ataques a nossa privacidade – com a conivência/participação do Estado – pelas corporações de comunicação que usam as informações e manipulam algoritmos para modular o nosso comportamento cimentando a nossa dependência às plataformas digitais. Ou, como informa Shoshana Zuboff, o “Capitalismo de Vigilância” avança na previsão e na modificação do comportamento humano como forma de produzir receita e controle do mercado. (ZUBOFF, 2021)

Portanto, não é sustentável a tecnofobia de inúmeros professores de História, que também se desobrigam de discutir o uso da tecnologia na educação, optando por manter uma “aula analógica” quando grande parte de seus alunos, imersos na cultura digital, aprendem e se comunicam de outra forma fora da escola. Por outro lado, é urgente uma utilização crítica dos meios digitais evitando cair no discurso idealizador da neutralidade, do protagonismo da tecnologia ou da modernização da educação já a partir da adoção de um novo equipamento ou aplicativo. O debate é amplo e complexo e não se resume à escola, deve envolver igualmente toda a sociedade pois, ao final, se trata de uma questão que abarca a cidadania, os direitos políticos, civis e sociais, nossa privacidade etc.

Nesse sentido, cabe a nós professores de História, introduzirmos o uso consciente e crítico das tecnologias, muitas vezes experimentando, simulando e conhecendo novas ferramentas que podem nos auxiliar no Ensino de História ou podem nos ajudar a refletir sobre nossa prática, mas que certamente estarão presentes na vida cotidiana de nossos alunos. E compartilhamos o entendimento de que existem novas tecnologias da inteligência, novas formas de conhecer e de

aprender que pressupõem outras construções da aprendizagem especialmente de forma coletiva. Para Pierre Levy (LEVY, 2000) com a utilização da tecnologia na educação nos deparamos com outros modelos de formação do conhecimento, nesse caso, um modelo rizomático em que a construção de aprendizagens e saberes coletivos, amplamente ilustrados no que o autor chamou de "Árvore do Conhecimento", na qual o esforço coletivo retroalimenta cada um de seus membros através do compartilhamento de bancos de dados formados a partir da investigação e pesquisa sobre o que gostam e o que gostariam de experimentar fazer. Assim, para Levy, diante de um oceano de informações disponíveis *online*, cabe ao professor a tarefa de ajudar o aluno a navegar pelas ondas da internet, se protegendo das manipulações e construindo redes de inteligências. Para isso, o professor deve participar, pesquisar e estudar essa cultura digital ou a cibercultura. O professor tem o desafio de rearticular o sistema didático pensando o aluno como sujeito do conhecimento, ajudando a formar nele competências para trabalhar com a informação e a comunicação, dentro e fora da escola (PAIS, 2010).

Em nosso projeto de extensão priorizamos uma relação entre Educação e Tecnologia que desafie o professor a rearticular o sistema didático pensando o aluno como o sujeito do conhecimento, o que é um processo que vai prosperando na vivência com ferramentas da informação no treinamento da leitura crítica do mundo, na experimentação de metodologias dialógicas de ensino e aprendizagem, além de potencializar a aprendizagem criativa e coletiva. Nessa perspectiva, a docência também é ressignificada na iniciativa de orientar, colaborar, mediar e referenciar o processo de aprendizagem, desta vez, junto com os alunos. A educação centrada no aluno possibilitará construir conhecimento sobre si e sua comunidade, priorizando a sua *história* e a sua *memória*, num movimento cujo foco é o processo educativo e não uma avaliação formal.

## **Projeto de extensão: ensino de História mediado por tecnologias**

As reflexões anteriores foram necessárias para compreendermos melhor o Projeto de Extensão/PROEX/UFOP – "*A Presença Negra na Ouro Preto do Século XIX: Educação Patrimonial através de um mapa digital*", que desenvolvemos desde 2020. Infelizmente, com a pandemia da Covid-19, que levou a suspensão das atividades presenciais por dois anos na UFOP, tivemos que adaptar o projeto para o formato remoto. Essa experiência *online* resultou em oficinas nas quais trabalhamos as metodologias do projeto, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática da educação étnico-racial, conhecemos mais sobre o afropatrimônio e discutimos sobre o pós-abolição, o que ajuda a dar visibilidade a dissertações e teses produzidas ao longo dos anos no Programa de Pós-Graduação em História da UFOP e de outras instituições de ensino e pesquisa. Além disso, foi também um momento importante para aprofundarmos as discussões sobre o uso dos recursos digitais como mediadores no processo de repensar as práticas educativas propostas

para o ensino de História da população negra em Ouro Preto, através da nossa participação no *GT Práticas Educativas* mediadas por tecnologias, dentro do “*Programa UFOP com a Escola*”. Portanto, informamos que trabalharemos neste texto focados nos objetivos centrais do projeto e em nossas propostas de ação, e não na experiência de fato de colocar em prática o projeto original.

Dividido em três etapas nosso projeto almeja levar a estudantes de licenciatura e professores da educação básica um convite para experimentarem coletivamente todo um processo de (re) conhecer a cidade, registrar novas descobertas, aprofundar estudos sobre lugares conhecidos e produzir uma síntese, a qual definimos, deverá ser realizada em formato de um mapa digital. Por enquanto experimentamos construir um mapa através do *Google Maps*, cuja gratuidade é tão importante para a maioria dos professores de escolas públicas quanto o fato de poder ser trabalhado offline. Não nos custa reafirmar que nosso objetivo principal não é a construção de um mapa digital, um produto do conjunto de ações, mas sim, o processo coletivo de exploração, estudos e pesquisa, cujas ações são pensadas para viabilizar o trabalho coletivo, as experimentações, o ressignificar de lugares comuns na cidade, ir além dos espaços e impressões a que fomos tradicionalmente treinados pelo eurocentrismo e, principalmente, a possibilidade de um diálogo coletivo, contínuo e proativo. Vamos à estrutura do projeto:

#### Etapas para desenvolvimento do Projeto de Extensão

| <b>Etapas</b> | <b>Atividade</b>   | <b>Objetivos</b>  | <b>Recursos</b>   |
|---------------|--|---|---|
| I             | Visita coordenada pela cidade de Ouro Preto demarcando espaços de presença negra no século XIX. (Centro Histórico) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventariar esses espaços;</li> <li>• (Re)significar a cidade;</li> <li>• Construir roteiros alternativos.</li> </ul>                          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Google Drive</i>;</li> <li>2. Câmera do celular;</li> <li>3. Contador de passos;</li> <li>4. Redes sociais;</li> <li>5. Bancos de imagens;</li> <li>6. Gravador de voz.</li> </ol>     |
| II            | Pesquisa sobre os locais visitados; escolha do material a ser exibido.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupo;</li> <li>• Prática de pesquisa, investigação, troca de informações e registros;</li> <li>• Produção de verbetes.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pesquisa internet, bibliografia etc.</li> <li>2. <i>Google Drive</i> para compartilhar informações e textos;</li> <li>3. Produção de texto.</li> </ol>                                    |
| III           | Elaboração do mapa digital.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina de elaboração do mapa digital;</li> <li>• Trabalho coletivo.</li> </ul>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Google Drive</i>;</li> <li>2. Exposição de fotos;</li> <li>3. Experiência compartilhada nas redes sociais;</li> <li>4. Gravação de pequenos vídeos apresentando o trabalho.</li> </ol> |

Como pode ser visto, cada etapa do projeto pressupõe uma atividade específica que está voltada a atender alguns objetivos e em todas as etapas testaremos o uso pedagógico de alguns recursos digitais. Na primeira etapa propomos uma visita coordenada pelo centro histórico da cidade de Ouro Preto e, durante o percurso, identificaremos nos ícones do roteiro tradicional,

os lugares de trabalho, lugares de lazer e lugares da religiosidade de homens e mulheres negros oitocentistas. Será possível perceber nestes espaços como a referência à população negra foi apagada ao longo do tempo e, por outro lado, encontrarmos locais que preservam os usos e os significados dados pelos negros que os frequentavam e davam sentido. Assim, na construção desses roteiros alternativos podemos, por exemplo, ressignificar o olhar para os chafarizes da cidade, vistos como obras exemplares da arquitetura portuguesa, passando a identificá-los também, por serem no século XIX, frequentados diariamente por homens e mulheres negros, escravizados, livres e libertos, que ali buscavam água, ofereciam seus serviços pagos por jornadas, se refrescavam, dançavam, sociabilizavam, viviam relacionamentos fraternos e amorosos e assim resistiam ao sistema escravista. Descobrir o movimento que acontecia em torno dos chafarizes ouropretanos é perceber permanências históricas, principalmente em regiões fora do centro preservado, onde a população continua fazendo destas edificações espaços de encontros, de descanso, de lazer etc. Ou seja, acompanhar as práticas microbianas criadas por corpos negros – no interior do espaço opressor da cidade escravocrata –, para sobreviverem, resistirem e criarem sua própria história e cultura, teimando em serem protagonistas numa sociedade cuja base era o escravismo que insistia em lhes desumanizar (CERTEAU, 2014). Para isso, sugerimos usar recursos tecnológicos simples que poderão ser experimentados com os alunos, mas que lhes mobilizarão em tarefas em grupo como contadores de passos, *Google Maps* para localização e registro do percurso realizado, gravadores de voz para pequenas entrevistas e arquivar informações, câmeras dos celulares para registrar a cidade e a expedição etc.



Rugendas: Carregadores de Água (1821). Imagem: Biblioteca Nacional da Alemanha.



documentos podem ser postados junto com os verbetes, como as fotografias da visita coordenada, pequenos vídeos explicativos, áudios de entrevistas, músicas etc. O essencial é que, ao final, os alunos tenham a certeza de que a ausência de referências sobre a presença negra na cidade de Ouro Preto oitocentista é uma escolha carregada de consequências, a maior delas certamente é fazer com que seus moradores não se reconheçam pertencendo à mesma. E que sim, há uma História de homens e mulheres negros sobre as pedras da cidade antiga.

## Conclusão

Acreditamos que, ao compartilhar esse projeto com professores da Educação Básica e alunos das licenciaturas, potencializaremos projetos de Educação Patrimonial nas escolas e na cidade, contribuindo para tensionar as narrativas formais sobre a presença negra na cidade, que não valorizam sua ação essencial na construção deste território, compondo seu patrimônio material e imaterial.

Defendemos práticas pedagógicas voltadas para a Educação Patrimonial como uma das formas mais eficientes de aprofundamento do conhecimento e da investigação sobre uma cidade, sua população e sua cultura. Por tudo isso, acreditamos na importância de um projeto que envolva alunos da graduação e professores para aprofundar experiências de Educação Patrimonial na cidade, como forma de fortalecer os sentimentos de pertencimento e, conseqüentemente, valorização do Afropatrimônio. Em especial, destacamos que, conhecer, valorizar e divulgar a presença negra da cidade é desenvolver parte de uma História que ainda precisa ser produzida e que diz não apenas sobre a População negra, mas também aos não negros, pois é uma História do Brasil que não foca na reprodução de modelos civilizatórios europeus. Além disso, esperamos articular como projeto de extensão um diálogo direto e permanente entre a comunidade ouropretana e a universidade.

## Referências

- BARBOSA, Nila Rodrigues. Museus e Etnicidade. **O Negro no Pensamento Museu**. Curitiba: Ed. Appris, 2018.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. 2ª Ed. SP: Ateliê Editorial, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, v. 3. SP; Paz e Terra, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes do Fazer. 22ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DARNTON, Robert. **O Beijo de Lmourette**. Mídia, Cultura e Revolução. SP: Cia das Letras, 2010.
- DUARTE, André F. P. **6ª Webprosa Aprendente**: Webregistros: as práticas educativas nas plataformas digitais. Disponível: <https://youtu.be/ErNLwonl0-k>
- FONSECA, J. F. M.. Viagem e História: ensino e aprendizagem. In: FONSECA, Janete; TEIXEIRA, Clotildes. (Org.). **História, ensino e transversalidades**: casos e reflexões. 1ª ed. Belo Horizonte: Historiarte, 2019, v., p. 10. Disponível in: <https://doceru.com/doc/csn55s5>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [36. ed.]. São Paulo: Paz e Terra [2007]. 148 p.
- GOODEY, Brian. Olhar Múltiplo na Interpretação de lugares. In: MURTA, Stela Maris; ALBANO, Celina. (Orgs.) **Interpretar o Patrimônio**. Um exercício do olhar. BH: Editora da UFMG; Território Brasilis, 2002. Pg.75.
- Hooks, Bell. **Ensinando a Transgredir**. A educação como prática da liberdade. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LEVY, Pierre; **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000 260 p.
- MARTÍN B, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 356 p.
- MAYNARD, Dilton Candido Santos. **Escritos sobre História e Internet**. RJ: Ed. Multifoco, 2011.
- PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, pg. 03-15. <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf> em 10/08/2008.
- SENNETT, Richard. **Carne e Pedra**. O corpo e a Cidade na Civilização Ocidental. 3ª Ed. SP/RJ: Editora Record, 2003.
- THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade**. Uma teoria social da mídia. 12ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de vigilância**. A luta por um futuro humano na fronteira do poder. RJ: Ed. Intrínseca, 2021.

## Sobre os(as) autores(as):

**Roberto Abdala Jr.** – Pós-doutor em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professor da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), na graduação e nas pós-graduações em História e em Performances Culturais; Pesquisador colaborador junto ao GUMELAB do Instituto de Estudos Latino-americanos da Universidade Livre de Berlim; Coordenador do NUH – Núcleo de Usos Públicos da História. E-mail: abdalajr@gmail.com

**Mauro Henrique Miranda de Alcântara** – Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); Vem desenvolvendo pesquisas no campo do Ensino de História, História Digital e Narrativas Biográficas. E-mail: alcantara.mauro@gmail.com

**Oswaldo Rodrigues Junior** – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Professor do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMT; Coordenador do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de História e Tecnologias Digitais (LEHDI) da UFMT. E-mail: osvaldo.junior@ufmt.br

**Karina Oliveira Brito** – Doutoranda em Comunicação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cel. Octayde Jorge da Silva; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de História e Tecnologias Digitais (LEHDI) da UFMT. E-mail: karinaoliveirabrito@gmail.com

**Edvaldo Correa Sotana** – Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis); Professor Associado do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Professor Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História e do Programa de Pós-graduação em História da UFMT; Coordenador do Programa de Pós-graduação em História da UFMT; Vice-líder do Grupo de Pesquisa "História e Mídias Eletrônicas" (UNESP/Assis). E-mail: edsotana11@gmail.com.

**Aguinaldo Rodrigues Gomes** – Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo (USP); Professor Adjunto do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana; Coordenador do Laboratório de Estudos em Diferenças & Linguagens – LEDLin; Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Linha de Pesquisa: Diferenças & Alteridades – Programa de Pós-Graduação em Educação Rondonópolis (UFR), linha de pesquisa: Educação, cultura e diferenças. E-mail: aguinaldorod@gmail.com

**Sandra Nara da Silva Novais** – Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Professora adjunta do Departamento de História da Universidade Federal de Jataí (UFJ); Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Jataí – NEABI-UFJ, Linha de Pesquisa: Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos e Políticas Públicas. E-mail: sandra.novais@ufj.edu.br.

**Flávio Vilas-Bôas Trovão** – Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Associado do Curso de História da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMT; Pesquisador do Grupo "Historiografia e ensino de História: diálogos em trânsito". E-mail: flavio.trovao@ufr.edu.br

**Miguel Rodrigues de Sousa Neto** – Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Professor do Curso de História do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da UFMS. E-mail: miguel.rs.neto@ufms.br

**Victor Hugo da Silva Gomes Mariusso** – Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Discente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Doutorado. E-mail: vmariusso@hotmail.com

**Rodrigo de Almeida Ferreira** – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professor do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFF. E-mail: rodrigoalmeidaferreira@id.uff.br

**Wellington Amarante** – Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, com estágio de pesquisa no exterior junto ao Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes (LARHRA), em Lyon, França; Professor do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Humanidades Digitais (NEPEHD). E-mail: wellington.amarante@ufu.br

**Marcella Albaine Farias da Costa** – Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora da área de Ensino de História da Universidade Federal de Roraima (UFRR); Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFRR); Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/História/UFRR). E-mail: marcellaalbaine@gmail.com

**Vitória Azevedo da Fonseca** – Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professor Adjunto no curso de Licenciatura em História, na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Professora no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas; Coordenadora do LAPEHIS (Laboratório de Práticas de Ensino em História) da UFVJM. E-mail: vitoria.fonseca@ufvjm.edu.br

**Wilian Bonete** – Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: wilian.bonete@ufpel.edu.br

**Rosiane Bechler** – Doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: rosiane.bechler.ufvjm.edu.br

**Lídia Baumgarten** – Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010 – Unesp/ Campus Assis); Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – curso de História/ICHCA; Professora do Programa de Pós-Graduação em História da UFAL; Docente orientadora do Núcleo de História do Programa Residência Pedagógica da UFAL; Coordena o Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica – LAPPEHis da UFAL. E-mail: lidia.baumgarten@ichca.ufal.br

**Janete Flor de Maio Fonseca** – Pós-doutorado em História pela Université Libre de Bruxelles; Doutora em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Associada do Departamento de Educação e Tecnologias da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em História; Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Patrimônio Cultural, Educação e Tecnologias"; Vice Coordenadora do GT Emancipações e Pós Abolição em Minas Gerais (ANPUH/MG); Membro do GT Educação Mediada por tecnologias; Coordenadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação das Relações Étnico Raciais: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI /UFOP).

Este e-book foi produzido com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



Outrora, uma pesquisa histórica, mesmo que de nível escolar, carregava toda uma ida a um determinado acervo, para consultar, ler, entender, interpretar, construir um texto, mesmo que em formato de "cópia". Hoje, um simples "google", permite encontrar diversos sites, que "entregam" conteúdos sobre a temática pesquisada. Entretanto, se antes a preocupação ficava no plano da consulta ser em obras com conteúdo mais superficiais, hoje, o que move os conteúdos para aparecerem em primeiro lugar na busca, são algoritmos, que nos entregam, primeiramente, conteúdos pagos e posteriormente, os de nossa preferência ideológica. Dessa forma, vivemos circulando dentro de uma bolha, e para fugir dela, é um desafio. Ou como diz Rodrigues (2018, p. 160): "o acesso à informação, que deveria ser um direito relacionado ao exercício da cidadania, vai paulatinamente se estruturando em função de um consumidor, empoderando um cidadão consumidor".



paruna