

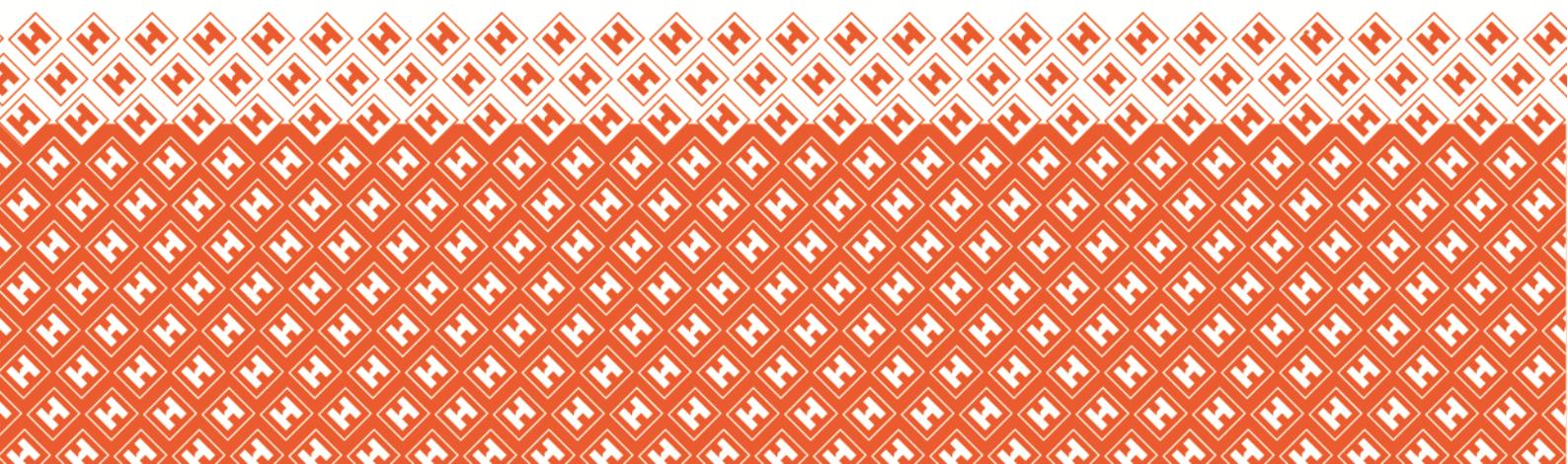


FELIPPE ESTEVAM JAQUES

Cosmo Polifônico: Universo de Vozes e o Ensino de História a partir do Podcast

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Junho / 2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

FELIPPE ESTEVAM JAQUES

**COSMO POLIFÔNICO: UNIVERSO DE VOZES E O ENSINO DE
HISTÓRIA A PARTIR DO PODCAST**

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

FELIPPE ESTEVAM JAQUES

**COSMO POLIFÔNICO: UNIVERSO DE VOZES E O ENSINO DE
HISTÓRIA A PARTIR DO PODCAST**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional,
da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientador(a): Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes.

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Jaques, Felippe Estevam
Cosmo Polifônico: universo de vozes e o ensino de História a partir do Podcast / Felippe Estevam Jaques. -- Campo Mourão-PR, 2022.
128 f.: il.

Orientador: Bruno Flávio Lontra Fagundes.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História) -- Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. Ensino de História. 2. Mídias Digitais. 3. Didática. 4. Podcast. 5. Oralidade. I - Fagundes, Bruno Flávio Lontra (orient). II - Título.

FELIPPE ESTEVAM JAQUES

**COSMO POLIFÔNICO:
UNIVERSO DE VOZES E O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PODCAST**

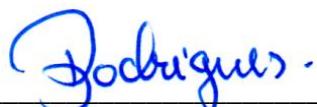
BANCA EXAMINADORA



Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes (orientador) – Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dr. Federico José Alvez Cavanna – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
– ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dr. Rogério Rosa Rodrigues – Programa de Pós-Graduação em História -
PPGH/Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Data de Aprovação

28/06/2022

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a musa da História, Clio, que sempre me inspirou nos momentos mais inoportunos, justo quando estava sem papel e caneta para anotar!

AGRADECIMENTOS

Agradecer pode ser o momento mais injusto de todo este trabalho, pois os passos dados para a construção dessa dissertação foram além dos ambientes acadêmicos convencionais, mas sim em conversas informais com amigos e colegas, muitas vezes movidas por doses generosas de vinho, cervejas e risadas. A essa turma, um carinho todo especial.

Porém algumas pessoas foram essenciais para que tudo isso pudesse se tornar realidade e que não podem deixar de ser nomeadas. Em primeiro lugar, a minha mãe, conhecida por todos como a dona Maria Jaques, dona de gênio forte e alma caridosa, que desde pequena saiu de sua terra natal no nordeste brasileiro, acompanhada de seu pai e suas irmãs em busca de oportunidades para melhorar a vida. Guerreira forte e implacável, não mediu e não mede esforços e sacrifícios na criação de seus três filhos.

Agradeço aos meus irmãos, André e Mychele que também me apoiaram ao longo desta jornada, seja com palavras de encorajamento ou suporte emocional. Apesar de hoje a distância física nos separar, a nossa afetividade ainda permanece muito presente.

A CAPES por ter me concedido uma bolsa de estudos, que me permitiu abrir mão de outras atividades financeiras para que, com isso, pudesse me dedicar com mais afinco a esta pesquisa. Oportunidade esta que deveria ser ampliada para os demais colegas mestrandos e que não deveria ser privilégio para poucos, mas sim para todos, permitindo maior tempo ao pensamento, ao estudo, a leitura e a escrita.

Aos meus amigos do círculo mais próximo, que não mediram esforços e sempre foram muito solícitos quando mais precisei, seja em nossas diversas conversas, postulando ideias, sanando minhas dúvidas sobre as ferramentas tecnológicas, fazendo as leituras prévias desta dissertação, tecendo críticas, fazendo apontamentos, críticas e sugestões pertinentes. Não irei nomeá-los para não fazer injustiça com ninguém, mas todos possuem um lugar especial em minha vida.

Também preciso manifestar a minha gratidão aos estudantes do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Profissionalizante de Cianorte e dos alunos e alunas do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Helena Kolody, pois, sem eles, nada disso teria acontecido. Vocês foram peças-chaves e fizeram com dedicação e carinho, mesmo com diversos percalços e outros imprevistos que aconteceram durante o desenvolvimento do nosso produto.

Por último, um agradecimento mais do que especial aos mestres que me guiaram até este momento, aos professores que me ensinaram desde a infância, nos anos iniciais, aqueles que me instigaram sobre a História no ensino médio e aqueles presentes neste programa de mestrado.

Estes últimos foram responsáveis não por me apresentarem soluções para os meus problemas propostos, mas por me fazerem questionar ainda mais para o que estava olhando, e sou eternamente grato por ainda me fazerem causar espanto e estranhamento com o conhecimento histórico.

Não posso deixar encerrar esses agradecimentos sem dedicar algumas palavras ao professor Federico, que demonstrou a existência da essência da humanidade e da paixão no ato de ensinar. Ao professor Ricardo que tornava as aulas de teoria da história um conteúdo epistemológico de difícil compreensão e assimilação, em algo leve, suave e palatável, muito disso devido a sua didática impecável.

Por fim, um agradecimento que é difícil colocar em palavras ao meu orientador, o professor Bruno, que sem a sua presença, esta pesquisa jamais teria se concretizado, aquele que não somente ao longo desses dois anos deixou de ser apenas o meu orientador para se tornar um amigo. Com sua serenidade, dedicação, responsabilidade, que além de olhar assertivo para a escrita, tornou este trabalho possível, por tudo isso, os meus mais sinceros e humildes agradecimentos por seus ensinamentos na história e na vida.

O que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano (Isaac Newton)

RESUMO

JAQUES, Felippe Estevam. **Titulo da dissertação.** 128f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

O ensino de História é um constante desafio para professores e professoras que trabalham no ensino fundamental e médio, dedicados em pensar e trazer o passado para o presente dos estudantes. Considerando este esforço, de um ofício que pode ser traduzido de maneira quase artesanal, foi onde nos debruçamos durante esta pesquisa. Isto significa que desejamos encontrar diferentes modos em como o docente pode dividir a sua principal ferramenta de trabalho, a oralidade, juntamente com seus estudantes. Para tanto, utilizamos a ferramenta tecnológica conhecida como *podcast* enquanto um possível caminho para compreender a escola enquanto *skholè*, ou seja, como um espaço que permita a existência do ócio e do tempo livre não apenas para algo a ser ensinado, mas também experienciado, ou seja, aquilo que permanece, aquilo que marca. O conceito de experiência que utilizamos nesta pesquisa parte das definições estabelecidas e defendidas pelo educador espanhol Jorge Larossa Bondía. Ao longo desta pesquisa se fez necessário realizarmos diversas discussões referentes aos impactos causados pelas NTICs, aqueles causados no âmbito das relações sociais e com um olhar mais atento ao ambiente escolar. Também procuramos evidenciar quais são os principais desafios que muitos professores encontram ao se depararem com os instrumentos tecnológicos, sua utilização em diversos casos é imposta por políticas públicas governamentais orientadas por um “escolanovismo de mercado”. Por fim, nosso trabalho também concentrou esforços para a construção e a confecção do produto *podcast*, realizado conjuntamente com os estudantes do primeiro ano do ensino médio de duas escolas públicas do interior do estado do Paraná. Visamos neste último momento demonstrar os êxitos alcançados e as fragilidades existentes ao longo do processo, indo desde a concepção dos episódios até o seu lançamento na *podosfera*.

Palavras-chave: Ensino de História, Mídias Digitais, Oralidade, Podcast. *Skholè*.

ABSTRACT

Teaching History is a constant challenge to teachers that work in both basic and high school, and who are dedicated to think about the past in order to be able to bring it to their student's current time. It was considering that kind of effort, of a profession that is executed in an almost handcrafted manner, that we have decided to focus the efforts of this research. This means that our aim is to find different ways by which the teacher can share their main tool of work—which is, their orality—with their students. Therefore, we used the technological tool known as podcast as a possible way to understand school as skholè, i.e., a place where there is enough idleness and leisure not only for something to be taught, but also for things to be experienced; when things can remain, leaving their permanent marks. The concept of experience that we use in this research comes from the ideas that were defined and defended by the Spanish educator Jorge Larossa Bondía. Through the course of this research, it was also necessary to discuss about the impact caused by NICTs, which happened in the context of social relationships, with a special focus on the school environment itself. We also looked for ways to highlight what are the main challenges that many teachers face when they have to deal with technological tools, considering how their use is imposed by governmental public policies oriented towards a "market scholasticism". At last, in our research, we also dedicated some effort to create our own podcast, which was co-created with students from the first year of high school from two public schools from a country town in Paraná. With this last effort, our aim was to demonstrate the triumphs reached, as well as the hardships found along the way, from the conceptualization of each episode until the release on the podsphere.

Keywords: History Teaching, Digital Media, Orality, Podcast, Skholè.

GLOSSÁRIO

Delivery: em tradução livre do inglês, significa entrega, porém pode ser aplicado no sentido de distribuição de produtos adquiridos de maneira *online* ou *offline*.

Fake News: do inglês, notícias falsas que visam à desinformação ou boatos sobre os mais diversos assuntos:

Software: Programa, rotina ou conjunto responsável que permite o controle e o funcionamento de um computador.

Multitasking: em tradução livre do inglês, significa multitarefa. Pode ser aplicado tanto em um sistema operacional que permite a realização de várias tarefas ou se referir a sujeitos que possuem as habilidades de realizarem mais de uma tarefa ao mesmo tempo ou alterná-las de maneira rápida.

NTICs: Abreviatura para o termo *Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação*. São elementos presentes na moderna tecnologia da informação e pode abranger desde o hardware (componente físico) dos computadores, ou integrando as redes e também o uso de dispositivos eletrônicos como o *smartphone*.

On Demand: em tradução livre do inglês, significa *sob demanda*. Atualmente este conceito é aplicado para os serviços de customização, atendendo áreas que vão da aplicação de modificadores em veículos até o catálogo dos serviços de *streaming*. Este último pode ser acessado a qualquer momento, encaixando na rotina do usuário.

Podcast: Arquivo de áudio ou vídeo disponibilizado pela internet utilizando a tecnologia de agregadores (*feedRSS*) e podem ser acessados de maneira *online* ou *offline*.

Podosfera: Compreendida como o local (de maneira virtual) que abriga a existência de diversos podcasts, tendo uma dinâmica muito semelhante a uma comunidade ou rede social.

Skholè: termo originário do grego que pode significar tanto “ócio” quanto “tempo livre”.

LISTA DE ANEXOS

Figura 01: Capa do episódio: medicina na Idade Média	125
Figura 02: Capa dos episódios: música e ciência na Idade Média	125
Figura 03: Capa do episódio: cultura, dieta e arquitetura na Idade Média.....	126
Figura 04: Capa do episódio: Política na Antiguidade	126
Figura 05: Reunião com os estudantes	127
Figura 06: Aplicação da fase de <i>brainstorm</i> com os estudantes	127
Figura 07: Sugestões de nome para o podcast elencado pelos estudantes.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Facebook é a internet.....	59
Quadro 02: Assuntos mais consumidos por ouvintes de podcast no Brasil	87
Quadro 03: Divisão e formatação dos episódios do CEEP/Cianorte	100
Quadro 04: Divisão e formatação dos episódios do C.E. Helena Kolody/Terra Boa.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: ORBITANDO O AMBIENTE ESCOLAR – PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA	23
1.1 Professores em sala de aula: o desafio de (não) ensinar história	23
1.2 A história fora da escola: o impacto do presente no passado	34
1.3 A experiência e a história: possíveis relações	37
CAPÍTULO 2: DOS TAMBORES TRIBAIS AOS SONS DIGITAIS – O DILEMA DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO AMBIENTE ESCOLAR	46
2.1 Entre entusiasmados e receosos: os professores e sua relação com a tecnologia ..	46
2.2 Homens da produtividade, educação produtiva?	50
2.3 Ampliação dos sentidos: a reestruturação da oralidade	61
CAPÍTULO 3: ARQUITETANDO UMA NOVA GALÁXIA – CONHECENDO O PODCAST E A PERPETUAÇÃO DAS VOZES DOS ESTUDANTES PELA PODOSFERA	70
3.1 Afinal, o que é um podcast? E por que um podcast?	70
3.2 Ensino de História e o podcast	78
3.3 A perpetuação das vozes	88
CAPÍTULO 4: HORIZONTE DE EVENTOS – A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DO PODCAST EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS	92
4.1 Experiências escolares com podcast: produções de diálogos e de discursos	92
4.2 A escola pública enquanto <i>skholè</i>	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

A palavra professor, em seu aspecto profissional, pode exercer as mais diversas atribuições, e em nosso contexto brasileiro é comum vermos, em entrevistas feitas por programas dedicados aos esportes, que diversos atletas, desde os jogadores de futebol, passando pelos profissionais do vôlei, e até enxadristas, referirem-se a seus respectivos técnicos pela alcunha de “professores”, no caso do xadrez, um profissional altamente qualificado e reconhecido pelos seus pares, pode ser reconhecido como “mestre”.

Outro sentido que possa vir a ser atribuído à palavra professor, refere-se ao seu aspecto da docência, ou seja, alguém que tenha a capacidade de ensinar algo, e este ensinamento pode ser observado pelos mais diversos ângulos, seja na introdução a um ofício, no manejo de ferramentas de uso prático, na interpretação de obras literárias, na aplicação de regras gramaticais e na fonética de línguas estrangeiras.

Ao se atingir um determinado grau de domínio do conhecimento, ou do saber, o docente pode receber o nome de *expert* (aquele que é experiente, ou experimentado) e a passagem deste saber passa a ser objeto de desejo para o outro.

Em termos etimológicos, a palavra professor (de origem latina, *professor/ōris*) tem seu significado atribuído àquele sujeito “que se dedica” a algo ou a alguma coisa. Para isso, dispõe de seu tempo e esforço não somente para o ensino, mas também para professar, ou seja, que tem algo a dizer, a comunicar. Além disso, esta posição, digamos, “privilegiada”, é justamente o que causa a sua marginalidade, afinal, é notório em países como o Brasil que a classe dos professores enfrenta um desprestígio social e econômico extremamente visíveis, pois,

Na perspectiva da sociedade e da vida econômica adulta, a posição dos professores, e de todos aqueles que estão envolvidos com a educação (e, portanto, também pesquisadores em educação), é de que estão vivendo uma vida nas margens. Como figuras marginais, eles são não produtivos e, assim, vistos como não realmente importantes. Ao mesmo tempo, considera-se que sejam instrumentais ou funcionais para a vida real e para o mundo real produtivo (que quer reproduzir-se). Mas poderíamos também olhar para esses papéis e posições como exatamente libertados e libertadores, e, portanto, eles são com frequência também invejados nesse aspecto (MASSCHELEIN, J; SIMONS, M, 2017, p. 60)

Este aspecto da falta de produtividade e da utilidade no campo histórico é ainda mais evidente, nos currículos brasileiros, em especial no estado do Paraná, no qual houve uma diminuição da carga horária da disciplina de História, tanto no ensino fundamental e principalmente no ensino médio, para abrir espaços para disciplinas de cunho mais prático,

entre elas a educação financeira, projeto de vida e o pensamento computacional. Contudo, os professores de História, em certa medida, ainda mantêm este papel defendido por Masschelein e Simons de possuírem um papel e posição relacionados à liberdade. Para tanto, é preciso entendermos qual a origem da palavra “história” e dos profissionais relacionados a ela.

Já a palavra história, etimologicamente, possui duas origens, uma advinda do grego, o termo *histor* - “aquele que vê” e sua contraparte do latim, *historie* - “aquele que procura”, ou seja, um profissional dedicado na investigação, na busca, em dar sentido ao testemunhar algo e tornar aquilo significativo, ou seja,

Oriunda do grego antigo, *histor* - aquele que vê, no sentido de testemunha, *historie* significa procurar. Foi nesse sentido usado por Heródoto em suas histórias, que são investigações, procura. Como afirma Le Goff “ver, logo saber, é um primeiro problema” (MONTEIRO, 2007, p. 96).

Observando as definições acima, como poderíamos definir o professor de história e em certa medida os profissionais da história? Podemos dizer que é alguém que se apropria, ou melhor, compartilha das investigações realizadas sobre o passado, feita pelos seus diversos pares espalhados nos mais diferentes âmbitos da aprendizagem (professores e pesquisadores universitários).

Porém, o aspecto que evidenciamos, e que também diz respeito ao ofício do professor, diz respeito a sua capacidade de professar, em outros termos, tornar possível a comunicação para um determinado público, que, em nosso caso, é formado por estudantes que se encontram nos ambientes escolares.

Foi ponderando neste eixo de relação existente entre professor-processo comunicacional-aluno que esta pesquisa buscou debruçar-se com afinco, uma vez que a capacidade de ensinar do professor, grosso modo, é atribuída e medida, talvez pelo principal aspecto que se destaca em sala de aula, que é a sua voz e o uso instrumental que o docente faz dela.

Contudo, a relação comunicativa no ambiente escolar pode ser compreendida como uma via de mão dupla, haja vista que os estudantes usufruem, em determinados momentos, dessa capacidade oral para se fazerem ouvidos. E o fazem sob as mais diversas óticas, seja para realizarem perguntas, fazerem piadas, interromperem as explicações, insultarem os colegas, entre diversos outros usos que fazem de tais momentos.

É notório também que os professores e professoras não disputam mais solitariamente atenção e o espaço com os estudantes, afinal, é comum depararmos o uso constante das chamadas *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação* (NTICs) e seus mais diversos

dispositivos e aparelhos de acesso, os mais comuns sendo os *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e outros instrumentos que permitem uma conexão com a Internet.

Pensar tais tecnologias e suas formas de acesso, conjecturar sobre como elas nos afetam, seja a partir de suas potencialidades e fragilidades, em termos educacionais, sua relação com a aprendizagem e o ensino de História, se seria possível aplicar algumas destas ferramentas presentes na NTICs em sala de aula, tudo isto foram questões que nos motivaram a iniciar esta pesquisa.

Para tanto, dividimos esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado “Orbitando o ambiente escolar: professores e o ensino de História” têm por objetivo compreender como se dá a relação dos professores de História e o próprio ensino da história, como lidar com os estudantes que possuem uma carga de informações históricas adquiridas previamente.

A partir de então, fazemos uma breve discussão sobre os possíveis impactos que o docente tem ao lidar com alunos e alunas que já atribuem sentido e funções para a história que adquiriram em outros espaços do convívio social, tais como a família, o grupo de amigos, visão religiosa e, também, aquelas presentes nos meios de comunicação em massa.

Além disso, pontuamos sobre as influências externas que repercutem no trabalho do professor, tais como a produção de políticas públicas educacionais, o regramento via currículos internos (feitos pelas instituições de ensino) e externos (propostos pelo governo em vigência), além de agentes e sujeitos que compõem a noosfera.

No segundo capítulo, denominado de “Dos tambores tribais aos sons digitais: o dilema das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar”, nosso intuito foi trazer à baila discussões referentes a como determinadas ferramentas e inovações tecnológicas podem afetar as relações sociais. Além disso, procuramos entender este impacto no cotidiano da vida escolar, ou seja, como professores lidam com tais mudanças paradigmáticas e como elas afetam, de maneira direta ou indireta, seu trabalho cotidianamente.

Afinal, de tempos em tempos, são anunciados pelos entusiastas da tecnologia uma ferramenta tecnológica que é vista como a solução definitiva para todos os problemas, especialmente aqueles voltados para as áreas educacionais. O nosso objetivo, neste sentido, foi justamente de colocarmos em suspeição as ferramentas tecnológicas, ou seja, elas podem ser entendidas como parte da solução para os problemas educacionais ou, no fim, são apenas panaceias que ocultam problemas e dilemas muito mais profundos? E, caso não sejam, de que forma elas podem ser entendidas?

Neste sentido, dialogamos com pensadores como Byung-Chul Han e Manuel Castells que versam sobre tais impasses, e que também demonstram alguns destes impactos tanto em uma escala social mais ampla, mas que também fazem pontuações significativas sobre os impactos no campo educacional.

A questão do uso tecnológico na sala de aula é bastante divisiva, e isto é recorrente em como o professor lida com tal questão, pois, como discorremos neste segundo capítulo, é comum encontrarmos dois principais tipos de perfis de professores pelos corredores das escolas. O primeiro denominamos de “entusiasmados”, os quais são ávidos com os usos e as possibilidades de utilizar as chamadas novas metodologias ou “metodologias inovadoras”.

As metodologias inovadoras também são conhecidas como metodologias ativas e que estão aos borbotões em anúncio de venda de cursos pela Internet (de como melhorar sua didática, ou tornar sua aula mais atrativa) ou até mesmo aquelas que são promovidas em capacitações custeadas pela mantenedora da educação pública. A título de exemplo, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) fornece, ao longo de todo o ano letivo, via EAD, cursos do chamado “Formação em Ação”¹, que ensinam o professor a lidar tanto com as ferramentas tecnológicas quanto na aplicação de metodologias ativas para quase todas as disciplinas presentes no currículo.

Por outro lado, temos professores e professoras que veem com receio todo este entusiasmo e ficam preocupados, intimidados ou consternados com o uso exacerbado destas ferramentas tecnológicas ou de metodologias diferenciadas, uma vez que não detectam uma real melhoria no ensino e, por isso, são favoráveis a um ensino mais voltado para as práticas tradicionalistas. E, em determinados casos, sentem-se também ameaçados de serem substituídos pelo avanço tecnológico.

É importante frisarmos que não procuramos fazer nesta pesquisa uma condenação do chamado ensino tradicional² e nem um endeusamento da presença das tecnologias no ambiente escolar e de uso pelo professor com seus alunos, mas justamente em apontar, de

¹ O “Formação em Ação” faz parte de uma plataforma digital maior conhecida como “Escola Digital do Professor”, no qual há a presença do chamado “escolanovismo de mercado” proposto por Daniel Brailovsky (2018). Este escolanovismo de mercado se faz presente, pois há todo um linguajar oriundo de empresas e do corporativismo tais como “Missão”, “Visão” e “Valores”. Para conhecer mais sobre este programa, está disponível no link:..... https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em 12 abr. 2022.

² A pedagogia tradicional, de acordo com Brailovsky, teve grande força até o início do século XX e era fundamentada em valores como a posição central do professor no processo de ensino, a partir de suas explicações, enquanto o aluno era entendido apenas como um ser passivo e receptor de conhecimento, além disso, havia práticas metodológicas mais dedicadas ao registro, à memorização, à cópia e à reprodução e com isto os estudantes eram vistos de forma homogênea, sem considerar as diferenças (BRAILOVSKY, 2018, p. 163).

acordo com Daniel Brailovsky, a existência de uma falsa dicotomia entre aquilo que consideramos como o “novo ensino” (escolanovismo)³ e o chamado “tradicionalismo”.

La hiperpresencia de esta dicotomía entre lo nuevo y lo tradicional en los discursos pedagógicos, se sostendrá aquí, no contribuye al planteo de problemas centrales ligados a los modos en que los educadores asumimos un compromiso con nuestro oficio y nuestra tarea, y obstruye el tratamiento profundo de problemas emergentes, como la cuestión de las diferencias o el lugar de las tecnologías. Intentaremos entonces apuntar algunas observaciones alrededor de la cuestión, y plantear una serie de hipótesis que podrían ayudar a entender qué decimos actualmente cuando empleamos las palabras “nuevo” y “tradicional” para hablar de educación (BRAILOVSKY, 2018, p. 164).

Para Brailovsky, é necessário romper com esta dicotomia existente entre o ensino tradicional versus a chamada escola nova, ou escolanovismo, como lados opostos e distintos de entender os problemas do ensino. Pois trata-se de um maniqueísmo raso, no qual o tradicionalismo é visto como o “vilão” da história, responsável pela má formação educativa dos estudantes. Enquanto que a segunda corrente de pensamento é vista como o “herói” deste embate, cabendo, portanto, ao professor, apenas se aproximar dos ideais escolanovistas. E é justamente nesta falsa dicotomia que se escondem diversos problemas, entre eles a compreensão do lugar das tecnologias no contexto escolar contemporâneo.

Ainda de acordo com Brailovsky, o que temos não seria nem uma coisa e nem outra, mas sim aquilo que o autor chama de “escolanovismo de mercado”, o qual não está ligado a chamada “velha escola nova” e nem de seus idealizadores originais e herdeiros intelectuais (estes que dariam origem à pedagogia crítica e ao construtivismo, além de abrigar uma miríade de posicionamentos intelectuais que eram contrários ao ensino tradicional).

Mas que estaria ligada a escritores e pensadores que se escondem nesta posição intelectual e que utilizam as práticas do escolanovismo para justificar posições ideológicas pautadas em discursos voltados a uma suposta eficiência, nos moldes do ensino tecnicista tradicional, misturado com movimentos e linguajares modernos, oriundos de campos da saúde e da psicologia, como a neurociência e a educação emocional.

Além disso, aproveitam o ambiente escolar para inserir práticas e métodos recorrentes no ramo da gestão empresarial e em discursos fundamentados em livros de autoajuda e exercícios propostos por práticas de *coaching*.

O escolanovismo de mercado, portanto, pode ser definido como:

³ A pedagogia “Nova”, que ganhou força em meados do século XX, seria o inverso daquilo que era proposto pela pedagogia tradicional, ou seja, o centro do ensino passa a ser o interesse dos alunos, com um pensamento ativo, construtor do conhecimento e os métodos deveriam ser voltados a uma relação criativa, produtiva e aberta com o saber, além disso, os estudantes são vistos em suas particularidades e heterogeneidade (BRAILOVSKY, 2018, p. 163).

O de una vieja escuela nueva y una reversión de la escuela nueva, que bajo el estruendo de las críticas al enciclopedismo y a la clase expositiva, intervienen con un arsenal propositivo que reedita parte del eficientismo y el espíritu tecnicista más tradicional, en cóctel con nuevos movimientos emergentes como las neurociencias y la educación emocional, con las prescripciones de los organismos internacionales y con el lenguaje propio del ámbito de la gestión empresarial, el *coaching* y hasta la autoayuda (BRAILOVSKY, 2018, p. 166).

Este fenômeno é notório, principalmente ao atentarmos para os anúncios que são feitos via internet e direcionado via algoritmos (muito presente nas redes sociais), voltado para os profissionais da educação.

O constante crescimento de vendas de cursos, oficinas, palestras, que em vários casos fornecem (com preços elevados) os materiais didáticos prontos para os docentes. Estes teriam como função apenas o papel de aplicar e executar o que foi proposto, ou seja, mais um facilitador de práticas didáticas e metodológicas que supostamente contribuiriam para a vida atribulada e atarefada dos professores e professoras.

O mecanismo para a presença e atuação de práticas de autoajuda, gestão de emoções, e exercícios respiratórios, de relaxamento, corpóreos oriundos da nova era (termo tão em voga durante os anos de 1980 e 1990, e que ganhou novas roupagens no século XXI) podem não ter um impacto diretamente na sala de aula durante a prática docente, em seu sentido didático, afinal, haveria algum mal os professores considerarem em inserir essas práticas ditas inofensivas em seus estudantes? Em um primeiro momento, a resposta provavelmente seria não.

Contudo, como alega Brailovsky, o que se identifica é um impacto de cunho político, uma vez que, ao se adotar as práticas do escolanovismo de mercado referenciadas acima, empurra-se a culpa para professores e alunos. Em outros termos, há uma transferência de responsabilidades ou processo de culpabilidade, pois, ao invés de se detectar problemas sociais atrelados a uma desigualdade social, que torna-se bastante visível no ambiente escolar, e que portanto deveria ser reduzida e minada via políticas públicas, acaba se tornando um problema de caráter individual.

E essa culpa recai principalmente sobre os jovens estudantes, que, a título de exemplo, sofrem de diversos problemas de natureza psicológica e até mesmo psiquiátrica. E isto, de acordo com a lógica do escolanovismo de mercado, não porque há um contexto sócio emocional comprometido, de famílias fragilizadas ou quaisquer outros motivos de cunho social e econômico, mas porque são indivíduos que não gerenciam adequadamente suas emoções, ou seja, o fracasso pelas falhas na vida, seja ela estudantil ou profissional, são exclusivamente pautadas em escolhas individuais (BRAILOVSKY, 2018, p. 175).

Isso significa que as contribuições oriundas vindas da neurociência, da neuropsicologia e da neopedagogia se tornam inválidas? Evidentemente que não, porém tais estudos científicos muitas vezes ignoram as relações que são estabelecidas pelos estudantes durante o processo de aprendizagem, como, por exemplo, o contexto social de suas relações com os professores e colegas, e até mesmo com o próprio saber, que possui as mais diversas variáveis de entendimento e compreensão.

Portanto, o ensino, e especificamente o ensino de História, tem um formato muito mais artesanal e metódico do que meramente o conhecimento de como o cérebro funciona e se comporta, via exames e testes, haja vista que,

Hay que saber mirar, y desarrollar en forma más artesanal que metódica una mirada sensible sobre las relaciones que se van tejiendo en la trama de lo educativo. Y aunque esta idea es más o menos incompatible con la que sostiene que el punto de partida de la educación es el conocimiento del cerebro, paradójicamente muchos autores de la corriente neurocientífica se dicen afines a las pedagogías críticas y a la corriente de la escuela nueva. Toman el principio escolanovista de “descubrir al niño” como un eslogan vacío pero oportuno, y lo ponen al servicio de un succulento mercado de libros, videos y métodos sobre el cerebro que ha desbordado las ventas en locales comerciales diversos (BRAILOVSKY, 2018, p. 171).

Este sentido foi, de pensar a construção do saber histórico no ambiente escolar, feito de maneira mais artesanal e metódica, foi o que nos orientou durante a elaboração do terceiro capítulo, que recebeu o seguinte título “Arquitetando uma Nova Galáxia: Conhecendo o Podcast e a Perpetuação das Vozes dos Estudantes pela Podosfera”. Neste momento, procuramos entender o que é o podcast, apontar suas vantagens e desvantagens e explicamos o porquê optamos por utilizar esta ferramenta tecnológica com os estudantes.

Talvez o podcast seja um exemplo de como a tecnologia pode ser entendida como uma ferramenta artesanal. Essa sentença aparenta ser contraditória, não? Afinal, como uma NTICs surgida em pleno século XX pode ser compreendida nestes termos? Para isso, recorremos ao que sociólogo norte-americano Richard Sennett entende sobre o que é ser um artífice e sobre a habilidade artesanal,

Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista, quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania (SENNETT, 2019, p. 18).

Podemos pensar a produção de um podcast justamente nestes termos, uma vez que se trata de uma produção que envolve não somente o mundo digital, mas o digital como a

possibilidade de ampliação de outros sentidos, de um saber produzido pela oralidade, pelo uso do som, dos diálogos, discursos e narrativas.

Isso também pode ser percebido neste terceiro capítulo, ao fazermos o levantamento bibliográfico que fizemos em relação às práticas e produções existentes entre o Ensino de História e o podcast. É demonstrado nestes trabalhos que a produção de programas de podcast podem ser realizados em regimes colaborativos, e não competitivos, e que também é permeado pela tentativa e pelo erro, pelas regravações, as reescritas do roteiro, as fugas ao tema, a presença do improviso e das adversidades, tudo isso faz parte do trabalho de artífice. Ainda para Sennett,

A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entender as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora (SENNETT, 2019, p. 18).

E foi pensando nestes termos que desenvolvemos o quarto capítulo, intitulado “Horizonte de Eventos: A experiência da produção do podcast em duas escolas públicas”.

Neste último capítulo, concentrarmos nossos esforços em relatar como foi a experiência de se trabalhar a partir da ferramenta tecnológica podcast com estudantes do primeiro ano do ensino médio de duas escolas públicas de diferentes cidades.

As escolas escolhidas foram o Colégio Estadual Profissionalizante (CEEP), localizado no município de Cianorte, e o Colégio Estadual Helena Kolody, que se encontra no município de Terra Boa. Ambas as cidades pertencem à região noroeste do Estado do Paraná.

Foi durante nossa pesquisa, da maneira em que os trabalhos foram adquirindo diferentes formatos, que o ambiente escolar tornou-se cenário para dois conceitos que, em um primeiro momento, parecem distantes, porém os quais são correlacionados.

O primeiro foi a presença para o exercício e o entendimento da escola pública enquanto *skholè*, termo originário do grego, que significa o tempo livre, aquele dedicado ao ócio. Neste momento pode ser dedicado à execução de exercícios, ligados ao pensamento e que podem produzir novos saberes oriundos desta prática.

Isto está intimamente ligado ao nosso segundo conceito, que se trata da experiência. De acordo com Masschelein e Simons, a experimentação pode ser compreendida da seguinte forma,

As experiências escolares remetem à experiência de estar-no-mídia das coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos se tornam possíveis. Talvez tenha a ver também com a experiência do conhecimento e

habilidades de se cometer um erro. Ou o que é experienciado depois de ser forçado ou convidado a atravessar um rio (MASSCHELEIN, J; SIMONS, M, 2017, p. 56).

Ou seja, o caráter da experimentação, presente no ambiente escolar, pode remeter a sua forma mais artesanal. É preciso pensarmos que a escola não se trata de uma “instituição homogênea e unificada” mas sim um ambiente que se faz presente, volátil, suspenso e ameaçado constantemente e é nisto que reside sua maior força, um local que permite “uma montagem provisória de práticas, artefatos, pessoas, saberes, que não se define somente pelas paredes ou pelas formas e regras estatais, mas por complexas interações em várias direções, entre elas as operações para montá-la” (DUSSEL, 2017, p. 95).

Olhando para este intrincado sistema que envolve o ensino de História, a utilização de uma ferramenta ligada aos novos meios de comunicação e informação, o podcast, não tratando-o apenas como uma ferramenta tecnológica “inovadora”, a partir de uma lógica “escolanovista de mercado”, mas, sim, com um olhar mais atento sobre as possibilidades referentes ao uso da oralidade, não naqueles pensados nos sons tribais, mas no anseio digital.

Evocando o ambiente escolar como um espaço público no qual é permitido se pensar em uma *skohlé*, do espaço e tempo livre para que surjam experiências, experimentações, em uma composição única, artesanal, é que convidamos vocês a se aventurarem nesta nossa jornada que se inicia nas próximas páginas.

CAPÍTULO 1
ORBITANDO O AMBIENTE ESCOLAR –
PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 Professores em sala de aula: o desafio de (não) ensinar história

Ao pensarmos nos professores e professoras em sala de aula, qual a imagem que formulamos em nossa mente? De certa maneira, rememoramos as visões que remetem a nossa infância, na qual visualizamos homens e mulheres que ficam posicionados em frente a uma plateia enfileirada de crianças e/ou adolescentes, na qual cada uma das partes cumpre uma função supostamente pré-estabelecida, ou seja, uma focada no ensinar e outra dedicada ao aprender.

Para atingir tal objetivo, os docentes procuram estabelecer uma relação de troca, não apenas concentrada nas palavras utilizadas para explicar a importância daquele contexto histórico em que viviam os gregos ou os conceitos complexos como “evolução genética”, “biotecnologia”, formulações e hipóteses que tentam dar compreensão e entendimento do mundo físico, ligações das moléculas químicas e cálculos matemáticos.

A linguagem corporal do professor, neste sentido, acaba se tornando uma extensão e um instrumento do ensinar, isto é percebido pelo seu modo de gesticular, o andar entre as carteiras, a apreensão do olhar cauteloso, o qual percorre a sala de aula averiguando e observando nos olhares lançados pelos estudantes algum lampejo de compreensão ou mesmo de dúvida daquilo que acabara de expor, seja de maneira oral ou na elaboração de esquemas, mapas mentais ou outros mecanismos nos quais o docente acredita facilitar o trato pedagógico.

Também se mantém com os ouvidos atentos, com o intuito de captar o som de algum comentário ou dúvida que ainda não foi elucidada na cabeça daqueles sujeitos que, muitas vezes, estão dispersos e desatentos às explicações.

As articulações sensoriais, o envolvimento do corpo como um todo voltado para o ato de lecionar diz respeito ao *métier* do professor, entretanto o elemento que mais se destaca deste processo todo acaba sendo sua voz. Ainda hoje, exposição oral é, em maior ou menor grau, o principal instrumento e a forma mais comum de transmissão de informações, explicações, demonstrações e justificações que ocorrem na sala de aula (sua utilização não se

dá exclusivamente nos anos do Ensino Básico, mas também é muito presente nas faculdades e universidades).

Os professores recorrem a este método não apenas durante seu momento de fala em sala de aula, mas também incentiva, e de certa forma busca preparar, seus estudantes para fazerem o mesmo, ao solicitar a realização de determinadas atividades como seminários, debates e outras formas de apresentação oral de trabalhos.

Ao olharmos o quadro mencionado acima, começaram-nos a rondar diversos questionamentos, como, por exemplo, ao estarmos inseridos em uma sociedade que se orgulha de seus supostos avanços tecnológicos, os quais permitiram o encurtamento de distâncias, a organização de uma logística do comércio. Em um nível global, há uma velocidade assustadoramente vertiginosa dominada por aplicativos que, cada vez mais, dispensam o contato humano nos mais diferentes setores de serviços, seja nos serviços de *delivery* (comida, entrega de encomendas) que utilizam drones, solicitação de transporte veicular, desfrutamos de serviços de reserva de voos e agendamento de viagens (nacionais e internacionais) e até mesmo o crescimento de modelo de lojas de varejo nas quais não é mais necessária a presença de um vendedor ou mesmo de alguém para receber o pagamento. Diante deste quadro relativamente novo, podemos nos perguntar: como a fala e a presença do professor em sala de aula ainda é um elemento tão vigente nos meios educacionais?

Em uma sociedade que, desde pelo menos o século XV, viu a proliferação de uma cultura escrita cada vez mais crescente, e que, posteriormente, expandiu o acesso das informações para os meios de comunicação, tais como a televisão e o rádio – de que agora presenciamos o advento e, por fim, a popularização da Internet - ainda ficou com a seguinte incógnita: Como o modelo de educação e de ensino datado de meados da Revolução Industrial ainda resiste em suas bases mais estruturais?

Nossas dúvidas não se limitaram apenas às perguntas mencionadas acima: também nos indagamos em relação aos possíveis impactos que estas novas tecnologias e a ascensão deste novo modo de vida causam em nossa sociedade e, em especial, nos profissionais da educação.

Quais são os novos paradigmas que permeiam os desafios de educar a partir destas novas condições? Será que a Internet e os novos meios de comunicação são a solução definitiva e redentora do processo educativo, ou meros artifícios técnicos que em seu limiar apenas reproduzem uma relação de saber ensinar já presente e perpetuado ao longo das eras? E como ficam os professores e professoras de História neste contexto em específico, é possível auxiliá-los neste ambiente tão desafiador?

Para tanto, acreditamos que, primeiramente, seria prudente discutirmos o papel do professor e, em olhando mais atentamente para professores de História, concentrando o nosso olhar para seus desafios diários no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Iniciamos estas premissas a partir do olhar do historiador Ricardo Marques de Mello, o qual, em um de seus textos que possui o título um tanto quanto provocativo alega que “Ninguém ensina história... mas todo mundo aprende um pouco dela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio” tem como seu principal objetivo aguçar o nosso olhar para que a História, enquanto disciplina presente na grade curricular do Ensino Básico, não deva ser encarado meramente como um objeto ensinável, pois o seu mote muitas vezes se mistura e se confunde com as outras possíveis atribuições, usos e funções que se fazem da História para os mais diversos fins, como veremos logo em seguida.

Tais usos servem para justificar preceitos éticos e morais, assim como a serventia que o passado histórico pode ter a determinados projetos políticos e sociais na justificação da existência de nações, seu papel nas explicações em relação à ascensão e declínio de sociedades, e questões de caráter historiográfico e de conceituação histórica a partir da utilização de categorias como “feudalismo”, “revoluções”, “guerras”, a suposta existência ontológica de um “espírito do tempo”, entre outros elementos pesquisados e debatidos no campo historiográfico.

Com o intuito de tornar mais objetivo sua teoria, o autor divide uma aula de História no Ensino Básico em três partes, ou dimensões. A primeira parte é denominada de “factual”, que consiste em compreender o momento no qual os “professores apresentam determinados fatos, geralmente aquelas informações que não produzem qualquer tipo de controvérsias entre historiadores de diferentes posições ideológicas” (MELLO, 2019, p. 06), ou seja, os fatos históricos apresentados aqui pelo professor aos seus alunos não causam quaisquer perturbações ou inflamações durante sua exposição, uma vez que podem ser facilmente verificáveis e até mesmo são disseminados no senso comum.

A segunda dimensão é chamada de “representacional”, e “ela ocorre quando o professor expõe as representações, interpretações ou leituras de outrem sobre algum fenômeno histórico” (MELLO, 2019, p. 06). Este ponto pode ser entendido a partir dos jargões que os professores costumeiramente professam em suas aulas, tais como “toda a história tem dois lados” ou “é preciso olhar a partir de outra perspectiva” de entender que a história é produzida pelos homens, e registrada, analisada e produzidas por outros: o ofício do historiador *per si*.

Em outros termos, também pode ser compreendido que a história não é escrita e narrada apenas da perspectiva dos chamados historiadores profissionais, mas há diferentes meios de veicular os fatos históricos.

Geralmente isto é realizado a partir dos mais diferentes veículos de comunicação, a partir de narrativas criadas por jornalistas, cronistas, literatos e intelectuais que se aventuram na pesquisa histórica por conta própria, o que acaba gerando uma maior dimensão interpretativa e ampliando o alcance da historiografia.

Por último, temos a chamada “dimensão significativa”, a qual consiste em,

[...] se atribui um significado a um evento histórico qualquer. Com ela, o professor de história não se limita a descrever os fatos (factual) ou expor a representação de outrem (representacional), mas vai além: ele, em um viés geralmente sintético e conclusivo, sugere ou declara o que o fenômeno histórico estudado realmente significou (MELLO, 2019, p.06.)

Neste ponto, é de responsabilidade do professor fazer uma (re) significação dos eventos históricos, assim como apontar o encadeamento, ou as possíveis consequências, a qual o fato histórico está relacionado com o contexto abordado, estabelecendo assim a ideia de que sua explicação possui uma sequência lógica, geralmente atrelando as causas e seus desdobramentos em uma relação artifício e que isto permite o entendimento daquele mundo localizado no passado.

Contudo, o autor entende que isto não seria o suficiente para que fosse considerado algo ensinável, e teria como alcance máximo ser de caráter informativo, opinativo, expositivo ou meramente explicativo, ou seja, por mais que o professor apresente de maneira evidente, expressiva e mesmo marcante sua linha de raciocínio para os estudantes, a apresentação de determinado fato histórico está intimamente atrelado a sua singularidade, ou seja: as possíveis explicações se limitam àquele evento e não podem ser aplicados a mais nenhum outro, por mais que ordens conceituais permitam fazer aproximações.

Em outras palavras, "da observação das ocorrências históricas não é possível decantar esquemas, leis ou teorias explicativas aplicáveis a outros acontecimentos. Não há, enfim, mecanismos de ‘funcionamento’ histórico que se repetem” (MELLO, 2019, p.08).

No frigir dos ovos, o que sobra então na relação entre professores e alunos, uma vez que escapa aos professores, de acordo com Mello, o controle de se criar um possível pensamento histórico no aluno ou mesmo uma consciência histórica - em termos rüsenianos?

Ao mesmo tempo em que o autor nos coloca nesta encruzilhada, ele também nos fornece uma possível alternativa, pois há dois elementos presentes em aula de História: a

possibilidade de abordar a história a partir de seus princípios ético-morais e os pressupostos da teoria da História. O historiador coloca isto em evidência a partir dos seguintes termos:

A ‘história’ não ensina você a narrar no modo tradicional, exemplar, crítico ou genético: são determinadas circunstâncias do presente que te levam a dar uma aula ou a compreender e a descrever as ações no tempo ressaltando as permanências (tradicional), valendo-se de regras quase atemporais (exemplar), negando determinados valores e ideias (críticas) ou a explicar mudança e singularidade dos eventos históricos como inerentes (genética). E tais circunstâncias, oriundas do presente, são de natureza moral ou ética. Elas nos levam a interpretar o passado a fim de legitimar ou decidir qual ação tomar na vida diária, mas, como o próprio Rüsen demonstrou, não alteram factualmente os registros do passado (MELLO, 2019, p. 13).

Ao iniciar a sua aula, o professor não está necessariamente preocupado com qual tipo de narrativa ele irá utilizar, se será nos moldes da tradicional, da exemplar, da crítica ou mesmo da genética, como é proposta por Rüsen, mas sim em promover, discutir e debater com os seus estudantes os problemas contemporâneos a partir de uma perspectiva histórica. O docente utiliza-se do passado para compreender o presente e, se possível, ser capaz de dividir tal concepção com seus estudantes.

É sabido que o professor constrói sua aula a partir da seleção e de recortes do tema proposto a trabalhar, nos quais já estão inseridos certos valores éticos e morais que julga pertinente dividir com seus estudantes. Neste momento também é considerado em jogo a sua formação teórica, ou seja, aquilo que lhe foi apresentado durante a sua formação acadêmica e nos momentos em que participa de cursos de formação continuada.

Isto se traduz na utilização das correntes historiográficas nas quais o professor mais se identifica ou aquelas que melhor atendem aos objetivos propostos em suas explicações, atividades e trabalhos.

É relevante destacar que isto, grosso modo, não é apresentado de forma explícita aos estudantes, mas trata-se de um elemento vital oriundo de seu planejamento e organização. Para tanto, de acordo com Mello, “não se ensina história, mas com a história” (2019, p. 13) ou, nas palavras do icônico historiador da Escola dos Annales, Lucien Febvre, “A história não se aprende, apreende-se”.

O historiador Luiz Fernando Cerri partilha, em certo grau, das conclusões apontadas por Mello ao afirmar que,

De posse dos rudimentos do método histórico, a leitura de mundo que os sujeitos fazem é muito mais clara e autônoma. Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a

forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo (CERRI, 2001, p. 65).

Em outra perspectiva, a historiadora Ana Maria Monteiro faz uma profunda discussão em sua tese de doutorado sobre quais são os tipos de saberes que são produzidos em sala de aula, dedicando seu olhar àqueles saberes que dizem respeito à disciplina de História.

Vale salientar que este processo é demarcado por uma série de mudanças paradigmáticas, os quais a autora identificou a partir de sua metodologia de pesquisa, que consistiu em coletar relatos de experiências de professores de História do Ensino Fundamental e Médio que foram considerados pelos seus pares como excelentes profissionais e, a partir disso, identificar os possíveis caminhos para se considerar o que seria uma boa aula de história.

O primeiro aspecto que podemos destacar de seu trabalho são as evidências daquilo que Monteiro denomina de “paradigma da racionalidade técnica”. Este modelo de pensamento, muito presente nas sociedades do século XIX e início do XX, consiste em entender o professor como um técnico, no qual teria como principal atribuição aplicar os conhecimentos desenvolvidos academicamente, ou seja, traduzir o entendimento de teorias e técnicas científicas para que as mesmas fossem aplicadas em certos graus da pesquisa e de princípios gerais do conhecimento (MONTEIRO, 2007, p. 19).

Tal noção do conhecimento permitiu estabelecer certo grau de hierarquização do saber. Ainda de acordo com Monteiro, foi dividido em três escalas: a primeira se concentra na chamada “ciência base” (por exemplo, a Física ou a Matemática), das quais derivariam as Ciências Aplicadas (como a Engenharia) e que, por último, formariam “um conjunto de competências e atitudes” em graus de ensino menores, fazendo a convergência de um conhecimento básico o qual seja passível de aplicação, o que resultaria na Matemática ensinada no Ensino Fundamental ou Médio (MONTEIRO, 2007, p. 19).

Para a pesquisadora, o papel do professor fica evidente nesta lógica do paradigma da racionalidade técnica, o que pode ser entendido como,

Ao professor cabia, de acordo com essa concepção, adquirir o instrumental de saberes e instrumentos de ação, oriundos da investigação científica realizada por outros profissionais e que seriam utilizados no momento oportuno. Sua ação se resumiria, basicamente, a analisar as situações para identificar quais os melhores recursos e conhecimentos de acordo com os fins que deveria atingir, e que já estavam previamente determinados por outros (MONTEIRO, 2007, pp. 19-20).

As palavras de ordem para o ensino neste contexto são “eficiência e eficácia”, algo esperado não somente dos docentes, mas também dos estudantes, já que os últimos deveriam

apresentar resultados oriundos de testes e exames, os quais deveriam ter desenvolvido um nível de compreensão racional e entendimento da ciência de performance com um grau de excelência, afinal os professores já teriam cumprido seu papel ao disponibilizar todos os recursos possíveis para que o devido aprendizado tivesse ocorrido. Neste sentido, dependeria apenas do estudante alcançar o resultado minimamente esperado.

É importante salientar que, apesar de não ser o foco da nossa pesquisa, tais discursos presentes nos ambientes escolares ainda ecoam e são consolidados no paradigma da racionalidade técnica.

Podemos observar que vários professores (talvez seduzidos pela simplicidade das respostas apresentadas a problemas complexos, difundidos principalmente no senso comum) ainda possuem como métrica profissional serem os sujeitos detentores, e quiçá bastiões, do conhecimento (ancorados em um discurso os quais se dedicam em buscar a verdade absoluta?), e tal carga de responsabilidade podem ser oriunda do discurso do saber acadêmico apreendido nas faculdades e universidades de formação de tais docentes.

Não é incomum ouvirmos nos corredores escolares alguns professores utilizarem expressões que pouco contribuem para um debate mais aprofundado em relação ao ensino, frases como “os alunos não sabem nada” ou “eu estou aqui para passar o conhecimento científico para vocês” e até mesmo “é preciso vocês conhecerem tal fórmula, pois ela será de grande valia quando vocês tiverem acesso ao ensino superior”. Apesar da fragilidade das afirmações, elas se tornam significativas, pois nos apontam indícios de quão determinados os professores conduzem e orientam seus estudantes durante a aula.

Ao perpetuar o modelo pelo qual foram instruídos e assimilados no ensino superior, acreditam possuir o domínio da técnica e que, portanto, o seu trabalho consiste em repassar aos alunos certo treinamento e amplificação da racionalidade dita científica, uma vez que somente pelo mesmo é possível avançar para uma etapa mais elevada do conhecimento científico.

Outro lugar em que podemos encontrar a presença do paradigma da racionalidade técnica além dos discursos dos professores e no modo como conduzem sua didática em sala de aula, desvela-se nas narrativas dos órgãos governamentais, os quais pertencem à noosfera, e também trazem em seus posicionamentos públicos conceitos e concepções que se assemelham aos clássicos como os de “eficiência e eficácia”.

Ainda seria possível acrescentar a esta equação o termo “excelência”, pois, a partir dele, os alunos deveriam alcançar tal meta ao realizar os exames avaliativos internacionais,

como, por exemplo, o PISA, e aqueles que influem nos indicadores nacionais, tais como Ideb, Prova Brasil e, a nível estadual, a Prova Paraná.

Nestes exames, as autoridades governamentais esperam que os alunos devem atingir um desempenho nada menos que excelente. A quem cabe então a árdua tarefa de se chegar a tais patamares? Para eles, é dever dos professores assumirem as rédeas dessa responsabilidade e se tornarem os “protagonistas” deste processo.

Afinal, o centro do conhecimento está justamente nos docentes, que, alinhados ao discurso de serem o cerne do conhecimento científico, sua função consiste justamente em encontrar o melhor caminho para que este saber entendido complexo se torne o mais palatável possível aos estudantes.

Não é nosso intuito colocar em xeque a importância dos instrumentos avaliativos e sua correlação para estabelecer diretrizes e critérios que dão direcionamento às políticas públicas para a educação, mas sim pôr a baila que, apesar das mudanças estruturais, seja no campo político, social e/ou econômico ocorridas entre os séculos XX e XXI, os processos educacionais aparentemente ainda estão atrelados a um entendimento que fora muito vigente no século XIX.

Também é possível detectar certos resquícios do paradigma da racionalidade técnica nos discursos de professores, governantes e demais sujeitos ligados, direta e indiretamente, ao ambiente escolar ao defenderem a constante presença de testes periódicos visando detectar as “potencialidades e fragilidades dos estudantes”, como intuito de justificar a presença cada vez mais impositiva de um ensino voltado para a tecnicidade, no qual o constante preenchimento de tabelas e a compilação de dados são vistas não como auxiliares na construção de um processo educacional, mas do processo em si.

No outro espectro de se pensar os saberes, surgiram as chamadas “pedagogias não-diretivas”, as quais são diametralmente opostas ao paradigma da racionalidade técnica e que podem ser entendidas da seguinte forma, uma vez que,

[...] radicalmente assumiam o questionamento dos saberes dominantes e valorizavam os saberes populares em nome de libertação ou emancipação dos grupos dominados, levaram, alguns casos, a um esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino que, muitas vezes, se restringiu a reproduzir o senso comum, com consequências perversas para os grupos subalternos que pretendiam libertar (MONTEIRO, 2007, p. 21).

Isso permite-nos conjecturar que, apesar da intencionalidade de rompimento com o paradigma da racionalidade técnica e tentar estabelecer novas estratégias para o ensino, as ações das pedagogias não diretivas em suma apenas inverteram o polo da situação,

posicionando os alunos e os grupos antes considerados dominados no centro do discurso, o que acabou por esvaziar o saber acadêmico e científico e abriu espaço para a perpetuação da lógica pautada pelo senso comum.

Esta nova forma de pensar também escamoteou o professor a um papel secundário, colocando-o a margem do processo educativo, e com isso o domínio sobre a vigência do saber ensinado.

A partir deste novo posicionamento, abriu-se uma série de questões, por exemplo: como deveria agir e se portar o docente neste novo contexto? Para qual lugar deveria direcionar seus esforços? Quais seriam as responsabilidades do professor? Atuar como um observador na sala de aula, identificar e destacar o conhecimento prévio dos estudantes? Fazer intermediações que causassem o menor impacto possível? Ou, por fim, estaria ali como um condutor para que o próprio estudante, em recém autonomia, atingisse o conhecimento mais elevado?

Todavia, de acordo com Monteiro, essas dúvidas talvez nem fossem o principal ponto que deveria ser abordado, pois, apesar da mudança na dinâmica e nas relações entre professores e estudantes, aquilo que era ensinado em sala de aula continuava ainda sendo ditado por um saber que estava acima de ambos e até então inquestionável, uma vez que,

Tanto no modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, como naquele não-diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado. É, geralmente, um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado. Discutem-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, mas, em relação aos saberes ensinados, as preocupações ainda permanecem sendo de ordem de organização e didatização (MONTEIRO, 2007, p. 21).

Este saber universal é entendido como uma entidade acima das relações existentes em sala de aula, uma vez que se encontra institucionalizado nos materiais didáticos, paradidáticos e em outros instrumentos de apoio ao exercício da docência.

Aos professores restariam as seguintes atribuições, a partir dos materiais dispostos: caberia a ele selecionar, recortar e modificar aquilo que estivesse de acordo com seus objetivos. Contudo, sua organização é limitada, pois há um saber já pré-estabelecido por currículos, diretrizes e outros documentos norteadores elaborados por sujeitos atuantes da noosfera.

O conceito de noosfera (do grego, *nous* - que significa mente) foi elaborado por Chevallard e pode ser entendido como a esfera do pensamento humano, porém também indica um sistema do qual,

[...] los representantes del sistema de enseñanza, con o si mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente, (a través del libelo denunciador, la demanda comminatoria, el proyecto transnacional o los debates ensordecidos de una co padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político (CHEVALLARD, 1991, p. 28).

Em outros termos, a noosfera é um local no qual ocorrem as disputas políticas que vão desde o entendimento do funcionamento da didática escolar, do posicionamento dos professores, das estruturas do currículo, indo até os representantes governamentais que determinam as políticas públicas.

Também é neste espaço, ainda de acordo com Chevallard, que o saber ensinado pode ser desgastado, a partir de dois princípios. O primeiro é chamado de “envelhecimento biológico”, que consiste em admitir que os dados científicos se tornem falseáveis conforme o tempo. O segundo é denominado “envelhecimento moral”, ou seja, quando determinados conteúdos ou campos do saber deixam de atender aos valores de um sistema educacional vigente. A noosfera, portanto, buscara um equilíbrio da transposição didática por meio da manipulação nos procedimentos provenientes da camada externa (aquilo que se busca ensinar) e as mudanças ocorridas na camada interna (o sistema de ensino em si).

Chevallard tem sua principal crítica na tentativa de “modernização” do ensino, pois a troca ou o câmbio entendido em sua forma terapêutica não se traduziria na modernidade dos métodos de ensino, mas, sim, na atualização do saber ensinado, uma vez que, ainda de acordo com o autor, antes de um método de ensino ser bom, ele deve ser pelo menos possível (CHEVALLARD, 1991, p. 44).

Neste sentido, o docente acaba limitado a pensar estratégias e mecanismos que permitam tornar o saber acadêmico e seu conteúdo didático o mais palatável possível, de fácil digestão e dentro da organização do seu tempo. Ao docente fica a onerosa e dispendiosa tarefa de aplicar suas metodologias e encaminhamentos daquilo que ele considera ser essencial a ser compreendido pelos estudantes.

Em suma, o professor ao preparar suas aulas estaria envolvido na chamada “transposição didática”, conceito proposto por Chevallard, o qual consiste justamente em fazer essa ponte entre o saber acadêmico e o saber ensinado, aquilo que o docente considera necessário para vencer a distância entre estas duas dimensões cognitivas.

Podemos compreender também que a transposição didática é um elemento complexo que não depende apenas do professor, ele é apenas mais um elemento inserido que trabalha na construção entre o saber acadêmico e o saber ensinado.

Há fatores maiores e que fogem de seu controle, como a própria Monteiro evidencia ao apontar as estruturas maiores existentes e que se permутam entre o conhecimento produzido nas universidades e faculdades e aqueles que chegam aos bancos escolares, quando argumenta que,

Chevallard chama a atenção para o fato de que a transposição didática não é realizada pelos professores em si. Ela tem início quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem, a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização (MONTEIRO, 2007, p. 85)

Nesta ação, ele realiza uma série de procedimentos no intuito de facilitar o acesso ao conhecimento mais complexo, busca maneiras de adequar, facilitar, traduzir que consequentemente incorre em ações de diluir, distorcer e até mesmo deformar, de modo que permite transformar este saber acadêmico antes inacessível aos estudantes.

Contudo, como afirma Monteiro, o termo “transposição didática” não seria suficiente para compreendermos que tipo de relação seria estabelecida entre professores e estudantes, uma vez que os saberes elaborados na sala de aula são singulares. Os conteúdos selecionados e trabalhados em uma rede de ensino, principalmente aquelas presentes no âmbito do ensino público, a exemplo do estado do Paraná - no qual foi adotado a utilização de um único livro didático, tanto para as séries do Ensino Fundamental quanto do Médio. Também notamos esforços para que haja um único direcionamento na construção de um planejamento de política pública, porém, apesar de todas estas intervenções das instâncias superiores, cada professor acaba eventualmente adotando seus próprios procedimentos metodológicos daquilo que ele considera adequado ensinar.

Para sanar esta lacuna, Monteiro acredita que o termo que melhor corresponda a essas nuances presentes no ensino seja a “mediação didática”, a qual ela define como,

[...] ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa para outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia (MONTEIRO, 2007, p. 91).

Neste sentido, o professor não seria o responsável pela transposição didática, como era defendido por Chevallard, pois se trata de um processo que não se inicia e nem se encerra no docente, mas sim faz sua atuação a partir dele. A mediação didática não pode ser encarada apenas como um mecanismo no qual docente atue como um observador do aluno e passe a

acompanhá-lo passivamente em suas habilidades e competências, apenas incentivando-o com atividades e exercícios que estimulem sua autonomia.

É preciso entender este procedimento como algo conflituoso que evidencie confrontos e situações de embate no campo dialético, uma vez que os principais sujeitos envolvidos neste ato, os professores e alunos, não são elementos passivos, já possuem uma carga de pensamentos, valores, ideias oriundas de outros espectros sociais, além do ambiente escolar ou acadêmico.

Cerri também divide esse entendimento de que o ensino de História também parte do pressuposto da relação dialética, e da preservação do processo de autonomia do mesmo, ao defender que

A aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre em relação dialética com ele, ensino e aprendizagem passam a ser entendidos como processos significativamente autônomos, e que não são compreendidos somente um em função do outro (CERRI, 2001, p. 51).

Até este ponto, procuramos abordar alguns dos principais desafios e dilemas que os professores encaram ao ensinar história na educação básica. A partir daqui é imperioso que voltemos nossa atenção para o outro lado desta relação, ou seja, os estudantes, e buscar compreender alguns aspectos de como eles aprendem História, ou, como nos foi provocado no início deste capítulo por Mello, será que alguém aprende?

1.2 - A história fora da escola: o impacto do presente no passado

Para tanto, recorremos ao professor e pesquisador Luis Fernando Cerri que, em sua obra “Ensino de história e consciência histórica”, aponta alguns indícios que consideramos proveitosos em nosso trabalho, principalmente quando ele diz a respeito do contato que o estudante possui com o conteúdo relacionado à história fora do ambiente escolar.

Seu trabalho está pautado nas concepções de consciência histórica de Jörn Rüsen⁴ e Agnes Heller. Cerri faz a seguinte relação existente entre professores e alunos,

⁴ Cerri define em poucas palavras o que seria essa consciência histórica, afirmando que: “podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva ou pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (CERRI, 2011, p. 13). Isto representa uma situação sintomática que presenciamos ao navegarmos nas caixas de comentários de redes sociais e outros lugares da Web, nos quais nos deparamos com a defesa de discursos históricos revisionistas e negacionistas. Os sujeitos buscam respaldos para estas ideias em concepções no mínimo duvidosas para a pesquisa acadêmica, porém atendem ao anseio social de utilizar a história em defesa de determinados usos da história; mesmo que por razões equivocadas, a consciência histórica também está presente nestes movimentos.

O estudioso alemão Jörn Rüsen (2006) afirma que professores e alunos podem estar trabalhando em sala de aula com quadros e matrizes de significação que nem sempre são conscientes. Podemos exemplificar esses quadros e matrizes com as noções de progresso, decadência e futuro. Considerando isso, pode ser que muitos dos problemas dos alunos no aprendizado de história, dos quais nos queixamos há décadas, venham tendo suas causas incorretamente identificadas, pelo menos em parte. A perspectiva da consciência histórica nos impõe, também, outro ponto de vista sobre a nossa disciplina: o de que ela é resultado de necessidades sociais e políticas na formação de identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural (CERRI, 2011, p. 17).

Em outros termos, os problemas, ao se ensinar história para os alunos, geram conflitos devido a suas concepções de mundo, de confrontos geracionais e não apenas dos assuntos levados em sala de aula e que são cobrados em exames e avaliações. A dimensão desafiadora de se ensinar história perpassa justamente em seu aspecto de axiologização, ou seja, os valores tão distintos que cada sujeito encontra nas narrativas históricas.

E Cerri continua, ao apontar estes desafios, quando diz que:

A rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade (CERRI, 2011, p. 17).

O problema da identidade se torna evidente quando há um distanciamento entre aquilo que o professor está elucidando em sala de aula e o estudante, que, simplesmente, não vê ou faz qualquer tipo de relação com seus problemas contemporâneos, uma vez que o passado apresentado para ele é tão distante e díspar que não há qualquer interesse nas narrativas proferidas pelo docente, seja em relação à sociedade Grécia antiga, as causas da queda do Muro de Berlim ou qualquer outro assunto abordado.

O ensino de História neste sentido é um constante desafio, pois, para se alcançar o equilíbrio delicado entre aquilo que é proposto pelos currículos escolares e as noções e concepções de História que alunos já trazem de fora do ambiente escolar, e que são adquiridos das mais diversas maneiras (documentários, filmes, séries, jogos, entre muitos outros) faz com que o professor não possa ser apenas um “tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdos” (CERRI, 2001, p. 18). Tal conclusão corresponde àquele papel da mediação didática proposto por Monteiro.

Um limite apontado por Cerri em relação ao ensino de História diz respeito ao grau de influência que o professor tem sobre as opiniões históricas de seus alunos, que, de acordo com Cerri, seu alcance é limitado, assim como há as barreiras impostas pelos currículos oficiais em

relação ao trabalho do docente e os possíveis resultados que este mesmo pode alcançar (CERRI, 2001, p. 44).

Outro fator que contribui para essas limitações são aqueles elementos que fogem ao ambiente escolar, como a influência da família ou dos meios de comunicação de massa que podem influir no pensamento do estudante. Ao atentar-se a estes elementos externos, o professor pode extrair análises que permitam fazer correlações com suas narrativas propostas em sala de aula, e assim abrir um leque de possibilidades para engajar e atingir um maior número de estudantes e que os mesmos comecem a sentir-se sujeitos partícipes da história não apenas em nível local, mas que também possam influir em nível global, haja vista que:

Assim, é comum encontrarmos opiniões divergentes sobre a história no âmbito oficial, incluindo aí a escola e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que nos conduz à conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse em cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos (CERRI, 2001, p. 44).

De acordo com o autor, é preciso escapar desse entendimento de que o ensino de História se dá somente em um ambiente controlado, como a sala de aula, mas ele perpassa diversas etapas da vida dos sujeitos, e que pode ser compreendido muitas vezes fora da explicação oferecida pelo professor apenas.

O estudante está a todo o momento dividindo histórias, seja com seus familiares, com seus grupos de amigos, com colegas de profissão, e cada um irá influir para a construção de sua consciência histórica, portanto é preciso estar atento a estes movimentos e dinâmicas que o processo histórico nos impõe, a fim de ampliar e modificar nossa significação a respeito daquilo que ensinamos, ou seja,

Para a própria metodologia do ensino é saudável essa perspectiva, de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação aluno-professor na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam, e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso (CERRI, 2001, p. 54).

Ainda de acordo com Cerri, o aprendizado histórico é possível de ser realizado quando há a confrontação entre os saberes novos com os saberes anteriores, dos quais os estudantes estão munidos, e somente neste procedimento já temos um aprendizado histórico ou entendido como tempo significado.

Portanto, não podemos considerar que ensinamos um sujeito ignorante da história, que já não se tenha formado de opiniões prévias do assunto, mas devemos nos focar em como lidamos ou gerenciamos o “fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados” (CERRI, 2001, p. 69). Nesta proposição, se ater apenas ao currículo pré-estabelecido pode ser extremamente prejudicial.

A historiadora Thais Nivia aponta um caminho semelhante ao de Cerri ao estudar os percursos e percalços do ensino de História no Brasil. Seu estudo tem início desde a presença dos conteúdos históricos presentes na educação jesuítica nos tempos do Brasil Colônia até as mudanças e reformas presentes no século XX, em destaque aquelas realizadas durante os governos da Era Vargas. O que nos chamou a atenção foi sua abordagem em relação àquilo que os docentes realizam em sala de aula e aquilo que é proposto pelos materiais de apoio,

Mas o que dizer das práticas do ensino de História, concretamente, nas salas de aula? É notório que uma das características dos programas curriculares seja a de indicar para o professor o maior número possível de procedimentos, de metodologias adequadas às propostas apresentadas. Também os livros didáticos são cuidadosos na elaboração dos “manuais do professor”, nos quais podem ser encontradas orientações metodológicas para o trabalho com os conteúdos e para o aproveitamento dos recursos apresentados pelo material. No entanto, nada disso garante, a rigor, alterações sensíveis nas práticas cotidianas dos professores, mudanças significativas nas concepções de História predominantes, controle sobre a diversidade de apropriações de conteúdos e de metodologias. Enfim, as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos (FONSECA, 2007, p. 61).

Apesar de os materiais de apoio, didáticos e paradidáticos indicarem os possíveis encaminhamentos metodológicos que deveriam ser abordados com os estudantes, muitas vezes apenas o docente conhece detalhadamente a rotina de seus estudantes e o tipo de abordagem possível para cada turma, e isto é perceptível em como lida com os materiais que estão à disposição, seja acatando-os ou não. Tudo isso depende justamente de um olhar que vá além daquele presente nos currículos escolares.

1.3 - A experiência e a história: possíveis relações

Até o momento destacamos três análises no que diz respeito ao ensino de História e seus desafios. A primeira foi a do historiador Ricardo Marques de Mello destacando os principais aspectos voltados à importância da teoria da História e dos aspectos axiológicos que estão presentes tanto na exposição do professor, quanto nos materiais didáticos produzidos.

A segunda diz respeito aos apontamentos mencionados pela professora Ana Maria Monteiro em relação ao paradigma da racionalidade técnica, à transposição didática e a sua proposta de mediação didática mediante as proposições de Delevay e Moniot, e que, por fim, também discutem o caráter de didatização e axiologização da história em uma perspectiva do saber acadêmico e do saber ensinado nas escolas.

O terceiro modo de encarar os desafios do ensino da história na educação básica foi exposto pelo pesquisador Luiz Fernando Cerri, o qual buscou demonstrar os desafios presentes a partir da elucidação do conceito de consciência histórica presentes nos escritos de Jörn Rüsen e Agnes Heller. Todavia, o que nos chamou a atenção em seus estudos foi a exposição de como o conhecimento histórico é adquirido fora do ambiente escolar e como ele atende a diferentes funções para determinados sujeitos e grupos, e com tais visões tão distintas do processo histórico o docente precisa lidar em sala de aula.

Além disso, é importante ressaltarmos que, nesta perspectiva, a história não se encontra somente no ambiente escolar e/ou acadêmico, mas a mesma pode ser adquirida por meio de atividades prazerosas, como em filmes, séries e até mesmos jogos que despertam minimamente a curiosidade de seus espectadores/consumidores.

Por fim, ainda é preciso saber como lidar com estes saberes tão diferentes daqueles que foram apresentados durante a trajetória acadêmica do docente.

Todas as discussões acima mencionadas trazem sua carga de importância para o debate do ensino de História e evidenciam seu caráter múltiplo e complexo, no qual não há apenas um único caminho ou solução possível neste campo minado dos Estudos Históricos.

Para tanto, ainda queremos apresentar uma última proposição, não necessariamente ligada às anteriores, mas que, para os fins de nossa pesquisa, acreditamos seja a que mais corresponda ao nosso objetivo de estudo, uma vez que nosso produto estará intimamente ligado a uma produção quase que inteiramente feita pelos estudantes e que leva em consideração as discussões apontadas anteriormente.

Nosso trabalho tem por intuito ir um pouco mais além das discussões do conteúdo que será trabalhado com os estudantes, ou mesmo a produção do produto final, que consiste na realização de um podcast. Queremos levar em consideração também a experiência dessa jornada. Colocando em outros termos, temos a seguinte questão: é possível pensar a educação e, mais especificamente, o ensino de História para além de ser um saber acadêmico, ensinando, cheio de funções políticas, sociais, dotado de axiologias e de seus processos de didatização? Será possível considerá-lo um saber de experiência?

A etimologia da palavra “experiência” tem as mais diferentes origens, oriunda do latim *experiri* que significa provar, de experimentação e o seu radical *periri*, também provenientes do latim, significa *periculum* ou perigo. Já no alemão tem sua raiz na palavra *Erfahrung* (*fahren*, viajar), ou seja, “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LAROSSA, 2001, p. 25).

De acordo com o pesquisador espanhol Jorge Larrosa, o ensino deveria ir além da nossa capacidade de argumentar, calcular e raciocinar, é preciso ir além dessas capacidades. Diz respeito a dar sentido ao universo que nos rodeia, mas principalmente daquilo que nós somos e o que nos acontece; é entender e compreender aquilo que nos toca, naquilo que nos marca, também podem ser maneiras de aprender.

A tudo isso ele dá o nome de “experiência”, entendida da seguinte forma: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2001, p. 21). Aparentemente sua argumentação ruma a um sentido filosófico ou ontológico, porém, ao olharmos mais atentamente, seu raciocínio nos possibilita pensar as relações existentes em nosso cotidiano, como professores, ou seja, como eternos estudantes que apenas agora passamos a nos portar de pé em frente a uma audiência. A partir deste contexto, podemos fazer as seguintes perguntas: estamos apenas passando em frente aos nossos estudantes? Ou conseguimos tocá-los, percebê-los, deixar nossa marca e eles deixaram as suas em nossa mente? Quais são as possíveis maneiras de isso acontecer?

Talvez um dos caminhos que possamos encontrar para detectar essa marca da experiência seja a memória, que já era entendida como precondição do pensamento humano desde os gregos antigos. Na mitologia grega, Mnemosine era tanto a deusa da memória quanto da sabedoria e tinha entre suas filhas Clio, a musa da História, ou seja, desde o princípio já se pensavam como categorias co-dependentes, memória e história. A memória, ainda de acordo com os gregos, poderia ser entendida como a ciência da recordação, ou seja, de acordo com Aristóteles “a memória que vem espontaneamente para a superfície – *mneme*, e a segunda o ato deliberado de rememorar, *anamensis*” (SAMUEL, 1997).

Já o historiador francês Pierre Nora entende que a memória e a história foram se tornando campos cada vez mais distintos devido às funções com que cada episteme foi adquirindo ao longo do tempo. Neste contexto, a memória foi cada vez mais subvertida a um uso íntimo, pessoal, se limitando a um casulo da individualidade, entendida como uma lembrança distante, quase intangível (NORA, 1993). A memória pode ser entendida como o conjunto que forma a vida e as constantes modificações, garantindo suas modificações e

deformações a partir de um caráter dialético da lembrança e esquecimento, e, além disso, a memória é

[...] afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções [...] A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quanto grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada [...] A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 09)

Poderíamos considerar um contexto escolar, em que grande parte dos alunos não recordem exatamente do conteúdo trabalhado pelo professor em seu cotidiano, as lições e tarefas tomadas durante as aulas, mas que suas memórias sejam tomadas pelas experiências adquiridas por eventos proporcionados pelos docentes, quanto por eventos externos. Afinal, a escola também é um ambiente social, e que por isso muitas vezes os estudantes retenham o gosto e o cheiro da merenda, no dia que puderam sair mais cedo (ou gazearam aula), lembram das conversas, das músicas e até mesmo das piadas contada pelos professores.

Evidente que estas memórias não são cristalinas e totalmente confiáveis, porém é justamente destes vestígios que a história acaba se apoderando para transformar, deformar, modificar e até mesmo petrificar; é neste “vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos” (NORA, 1993, p. 13).

Talvez o conceito que mais no auxilie na compreensão do papel da memória e sua relação com as mídias digitais seja o de “efêmero duradouro”. Este termo foi criado pela pesquisadora canadense Wendy Hui Kyong Chun e que consiste em verificar os impactos em relação à temporalidade, ou seja, o uso recorrente das mídias digitais “interrompe a memória e suas potencialidades degenerativas de modo a possibilitar ilusões de programabilidade digital sobre-humanos” (CHUN, 2008, p. 148 *apud* SILVEIRA, 2021, p. 301).

Esse efeito faz com que as barreiras entre o passado e o presente se tornem cada vez mais efêmeras, tornando tênue noções antes bastante consolidadas pela história e pela memória, como a relação existente em uma comunidade ou até mesmo a defesa de um nacionalismo. O formato do podcast pode reforçar esta concepção, uma vez que a facilidade de sua reproduzibilidade permite o acesso a áudios que podem remontar a décadas passadas.

O conceito de “memória prostética” elaborada por Alison Landsberg traça uma relação ainda mais profunda que as mídias digitais podem causar aos indivíduos, a criação de um elo ou traço entre o sujeito e uma memória da qual ele não viveu, mas, sim, aquela que foi estabelecida por uma representação. As memórias prostéticas podem ser entendidas como:

Sendo assim, as memórias prostéticas desafiam a autenticidade associada à experiência do vivido, questionando o nexo essencialista proposto na relação entre memória e identidade – e, de fato, uma vez que elas podem se referir a recortes muito específicos ou, no caso de grupos de fãs, estabelecer identidades a partir do que *não foi* vivido, é possível pensar que elas se situam além dessa relação. Levando a reflexão mais adiante, é possível propor, com relação ao conceito de “memória prostética”, o reconhecimento do quanto a experiência social atualmente já é uma experiência midiática; da mesma forma, não é possível afirmar que a autenticidade não desempenha qualquer papel na fixação e/ou relevância daquela memória. Pelo contrário, trata-se de uma autenticidade de segunda mão, obtida através da mobilização dos afetos pela representação, pré-requisito para que o *não vivido* se torne parte do repertório que articula a experiência *vivida* dos indivíduos e grupos sociais. Memória e afetos, portanto, tornam-se, com perdão da redundância, mediados pela mídia (SILVEIRA, 2021, p. 296).

Neste sentido, torna-se evidente como diversos produtos oriundos de diversas partes do mundo, e destacamos aqui no Brasil a forte presença dos chamados grupos K-Pop - que são boy bands oriundas da Coréia do Sul e que fazem sucesso com as crianças e adolescentes que não são familiarizados com os costumes do país asiático. Assim como recentemente também temos os sucessos dos K-Drama - as novelas coreanas e suas séries derivadas. A memória prostética não atua no campo da identidade e da memória, mas sim no da experiência.

Para Jorge Larossa, há algumas barreiras que impedem que o sujeito moderno se torne um sujeito de experiência. O primeiro obstáculo diz respeito ao excesso de informação, pois “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LAROSSA, 2001, p. 21).

Isto pode ser significativo, pois muitas vezes associamos a nossa capacidade de acessar informações com o acúmulo de experiência, ou seja, quanto mais vemos telejornais, navegamos pelos sites de notícias, entramos em blogs que tratam dos mais diferentes assuntos, estaríamos apenas nos informando e não necessariamente adquirindo conhecimento.

Tal situação é representativa quando pensamos na sala de aula e na nossa atuação como professores de História, afinal quantos de nós já não nos deparamos com isso, após uma longa exposição oral, cheia de informações, que busca fazer conexões entre nomes, lugares e datas. E logo após todo este processo dispendioso, perguntar aos nossos estudantes se eles compreenderam aquilo que lhes foi explicado, simplesmente agem de forma omissa ou nem mesmo lembram daquilo que foi repassado?

O segundo óbice diz respeito ao excesso de opinião, no qual

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós,

a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo (LAROSSA, 2001, p. 22).

Este ponto é facilmente verificável, pois basta acessarmos os tópicos de discussões nas redes sociais, abrirmos a caixa de comentários de plataformas de vídeos ou a parte dedicada aos comentários nos sites de notícias que ali entramos em contato direto com as mais diversas opiniões sobre os tópicos mais diferentes e que na maioria das vezes são comentados por pessoas que geralmente não possuem domínio ou especialização sobre o assunto.

O campo da Psicologia já iniciou os estudos deste fenômeno ligado à tecnologia que recebeu a sigla de FoMO (*fear of missing out*)⁵ que, em tradução livre, significa “medo de ficar de fora”, ou seja, ao sermos inundados constantemente por uma série de informações nos mais diferentes meios de comunicação em massa, principalmente nos digitais, surge em nós uma constante necessidade de sermos participativos dos assuntos do momento, em que é necessário emitir uma opinião, mesmo que não tenhamos pleno domínio daquele tópico, o que acarreta geralmente argumentos falaciosos de *ad populum*, ou seja, que uma opinião muito populosa é a correta ou em *ad hominem*, no qual se ataca o proponente e não o argumento em si, o que acarreta uma série de comentários ofensivos e de arguições simplistas.

A terceira barreira está relacionada com a falta de tempo, pois “tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera” (LAROSSA, 2001, p. 23), ou seja, a velocidade acaba sendo outro impedimento da realização da experiência, uma vez que estamos pulando de uma sensação a outra, buscando a todo momento por algo que nos traga a satisfação imediata e, assim que esta sensação se encerra, já estamos em busca de outra, este imediatismo também produz o sentimento de realização extremamente curto.

Isso afeta inclusive a capacidade de criarmos memórias, elemento tão vital não só para o ensino de História, mas para a ciência em si, uma vez que estamos constantemente substituindo em uma aceleração cada vez maior, pulando de um momento para o outro, e deixando poucos ou até mesmo nenhum vestígio.

⁵ O estudo desta síndrome não é recente, teve seu início com pesquisadores do departamento de Psicologia de universidades dos Estados Unidos e do Reino Unido, o qual definem a FoMO como uma “percepção de que outros possam estar tendo experiências gratificantes em sua ausência” (Przybylski, Murayama, DeHaan, & Gladwell, 2013), ou seja, isso cria a necessidade de estar ciente do que as demais pessoas estão fazendo, causando prejuízos em áreas como a autoeficácia e bem-estar. Essa síndrome se mostra cada vez mais perceptível no comportamento de pessoas que repassam conteúdos via redes sociais apenas pelo aspecto chamativo da manchete, do áudio ou do vídeo, sem verificar a veracidade das informações encontradas no material. O acesso para o estudo completo se encontra no link (em inglês):
https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2013_PrzybylskiMurayamaDeHaanGladwell_CIHB.pdf. Acesso em 16 set. 2021.

Um exemplo sintomático dessa situação diz respeito a quantidade de fotos que produzimos em um dia em aplicativos como o *Instagram* e semelhantes, pois as fotos postadas nos *stories* possuem uma duração de vinte e quatro horas até sua completa obliteração pelo próprio sistema da rede, ou seja, isso é tempo suficiente para absorvermos, observarmos e criarmos uma memória duradoura? Ou, como diz Jorge Larossa, “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigos mortais da experiência” (2001, p. 23).

A quarta e última objeção para se alcançar a experiência diz respeito ao excesso de trabalho, como o próprio autor define,

Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende uma teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente (LAROSSA, 2001, p. 23).

Há certa distinção equivocada, uma separação entre uma formação voltada para a intelectualidade e outra para o exercício da praticidade em si. Esse discurso também é presente nos ambientes escolares, é muito recorrente ouvirmos falas dos pais, assim como de professores e agentes escolares, de que os estudantes “apenas” estudam. Ignoram que se trata de uma atividade dispendiosa assim como qualquer outro ofício, e que exige um grau de envolvimento, de participação, da elaboração de argumentos, da resolução de cálculos e uma série de competências e habilidades que são apresentadas nos programas curriculares.

Talvez essa seja uma maneira de eclipsar o que a escola e o seu ensino, e em particular o ensino de História, pode vir a ser, um espaço para a experiência, que se configure como um momento que, ao prezar apenas pelo conteúdo, que precise ser ensinado ou “vencido”, da preocupação com as ações avaliativas ou os processos de formação, mas também seja um momento de constructo do sujeito da experiência e do saber da experiência.

A experiência pode ser definida como:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2001, p. 24).

A partir do que foi dito acima, podemos começar a pensar em definir o que seria esse sujeito da experiência. Acreditamos que ele seja justamente o oposto do homem moderno, este que está atrelado a sua necessidade de ser participativo, ativo, produzir algo ou de alguma coisa a todo o momento, que se sente incansável e invencível, que dorme pouco e está em constante agitação, um sujeito de excessos (de informações, de opinião, de trabalho em um tempo extremamente acelerado, contínuo, indomável).

Ainda o sujeito da experiência pode ser encarado como um sujeito “sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”, pois é preciso que ele esteja nestas condições para entender que a experiência é um território de passagem e não de manutenção do lugar fixo, o que move é a sua paixão, é compreender que experienciar é arriscar-se, colocar-se em perigo, entender que é passageira, “da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação” (LAROSSA, 2001, p. 26).

São a partir das condições elencadas acima que podemos começar a conjecturar o que seria o “saber da experiência”, como ele está intimamente ligado a esse caráter de abertura, de se arriscar, de permitir tocar, ser marcado e entender que se trata de uma travessia recheada de perigos.

Em seu caráter ontológico, o conceito de saber da experiência pode ser qualificado como, “sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LAROSSA, 2011, p. 27). Não há escapatória, a experiência é atrelada a vida em seu caráter singular de existência, e isso nos permite questionar: talvez a própria história enquanto ciência também não pode ser pensada nestes termos? Uma vez que ela também trata os eventos históricos como fenômenos singulares e irrepetíveis, sejam eles de curta, média ou longa duração e, porém, mesmo sentimos (e somos tocados, marcados) por seus efeitos na contemporaneidade?

Não é nosso intuito responder a esta questão, deixamos isto em aberto para os futuros pesquisadores que queiram aprofundar-se nestas questões da Teoria e da Filosofia da História. Nosso intento aqui é pensar e investigar se é possível trazer os aspectos do saber da experiência a partir de uma metodologia que inclua os meios digitais, em específico na construção do podcast. Este tópico será abordado mais adiante, porém no momento queremos voltar a compreender um pouco melhor o conceito de “saber da experiência”.

Também se faz necessário apontar uma distinção entre experiência de experimento, pois,

[...] a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (LAROSSA, 2001, p. 28).

Construir e concretizar o produto podcast com os estudantes é uma tentativa de engendrar o papel do saber da experiência a partir deles e com eles, não se trata de propor uma metodologia diferenciada e inovadora, mesmo porque já há alguns trabalhos, como veremos no próximo capítulo, os quais já realizaram tentativas da implementação do podcast no ensino de História. Nosso intuito consiste em identificar e compreender os caminhos que a singularidade da experiência pode nos levar e aquilo que podemos atingir a partir dela e, principalmente, em que medida tais experiências vão deixar suas marcas em nossos estudantes.

Este aspecto não se encontra apenas na produção de nosso produto, mas a própria pesquisa em si carrega muito desse entendimento do saber da experiência, pois “não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LAROSSA, 2001, p. 28).

Em outros termos, não podemos nem antecipar e nem prever quais serão os resultados ou os limites daquilo que propomos. Porém, mais elucidativo do que isto, se trata justamente de como seremos marcados e sermos marcantes em nosso papel de professores.

Nas próximas páginas pretendemos discutir alguns aspectos que diz respeito aos desafios trazidos pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), e pautar um debate sobre como os mais recentes meios de comunicação em massa estão reorganizando nossas vidas e, por fim, averiguar quais os possíveis impactos que tais mudanças podem acarretar no âmbito profissional dos docentes, em especial no dos professores de História.

CAPÍTULO 2

ORBITANDO O AMBIENTE ESCOLAR –

PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 – Entre *entusiasmados* e *recoosos*: os professores e sua relação com a tecnologia

A relação existente entre tecnologia e escola não se trata de nenhuma novidade, afinal a educação em certa medida conta com um rol de ferramentas tecnológicas pedagógicas “clássicas”, as primeiras que nos vêm à mente tratam da combinação entre giz, apagador e lousa. Estas ainda se encontram em grande uso nos ambientes escolares, e, apesar de sua atual e gradativa substituição pelo pincel atômico e quadro branco, não há muitos indícios de que sairão de cena em um futuro tão próximo, ainda mais se considerarmos o escasso investimento governamental nas escolas públicas.

Ao longo do tempo foram surgindo outros instrumentos tecnológicos cada vez mais avançados e de complexo manuseio, como os mimeógrafos, retroprojetores, aparelhos de sons portáteis e até mesmo a instalação, em particular no Estado do Paraná, das famigeradas televisões laranjas⁶ e que ainda fazem parte do cenário da sala de aula, muitas vezes apenas como um elemento decorativo, pois a maioria não funciona mais adequadamente, seja por conta da sua obsolescência ou por não terem mais suporte técnico pela descontinuidade do programa.

Os impactos causados por tais mudanças nos permitem observar que os diversos sentimentos desenvolvidos por professores e professoras em relação às novas ferramentas tecnológicas, que, grosso modo, são mistos de sentimentos dúbios, o que acarreta em

⁶ A TV Pendrive foi introduzida nas salas de aulas do Estado do Paraná em meados do ano de 2007 e fazia parte das políticas públicas educacionais da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) durante o segundo mandato do governador Roberto Requião. Este programa tinha como proposta enriquecer as aulas dos docentes utilizando as potencialidades da então “nova mídia”, a qual permitia a projeção de vídeos, áudios, imagens, animações, além de outros usos permitidos devido a sua entrada USB. Foi prevista na época a instalação em 22 mil salas de aulas com uma TV de 29 polegadas que teria entrada para conexão de videocassetes (VHS) e aparelhos de DVD, cartão de memória e pendrive. Alguns materiais foram produzidos para subsidiar o trabalho dos profissionais da educação, tais como o *Manual da TV Pendrive*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpendrive.pdf. Acesso em 15 jul 2021, e o *Caderno Pedagógico* desenvolvido por Dolores Follador durante o programa do PDE (trata-se do *Programa de Desenvolvimento Educacional* criado pela Lei Complementar nº 130/2010, o qual visava permitir o aprimoramento dos professores do Estado por meio de atividades teórico-práticas orientadas por professores das universidades públicas paranaenses, ou seja, um meio de garantir a formação continuada dos docentes, além de garantir acesso à continuidade no plano de carreira via promoções e progressões. Contudo é preciso frisar que o acesso ao mesmo está inviabilizado devido aos constantes cortes no orçamento da educação em suas políticas governamentais. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1418-6.pdf>. Acesso em 15 jul 2021.

constantes sensações de dúvidas e ceticismo em relação a sua aplicabilidade e alcance pedagógico.

Neste caminho, é comum escutarmos nos corredores escolares e na sala dos professores o anúncio de sentenças de perfil condenatório, tais como: “isso nunca vai dar certo, mal temos coisas básicas na escola, como papel higiênico no banheiro” ou “é de praxe o governo mandar equipamentos já sucateados ou de má qualidade”, seguido do sentimento de desalento ou culpabilidade pelo processo educativo, ao afirmar que “com isso não vamos conseguir realizar nosso trabalho propriamente e consequentemente iremos levar a culpa pela má qualidade da educação”.

Mesmo diante de equipamentos que estejam em um nível razoável de uso, os docentes ainda preferem optar a darem continuidade no tradicional método do “cuspe e giz”, e isso se refere à valorização na transmissão do conhecimento e na apostila da aprendizagem por meio de explicações expositivas e apresentação de anotações, esquemas, tabelas, exercícios, e até mesmo a utilização de longos e complexos textos escritos na lousa.

Mesmo nesse cenário em que de maneira geral se apresentam condições de trabalho precárias, é possível encontrar docentes que depositam uma relativa confiança nas novas tecnologias, mesmo que seja em um nível experimental, na tentativa de encontrar meios e métodos diferenciados para tornarem suas aulas atrativas, ou vencer alguns obstáculos, como tentar manter o foco dos estudantes por um maior período de tempo.

E professores cientes da problemática que os desafios tecnológicos podem proporcionar - entre eles o equipamento não funcionar devidamente, apresentar problemas de ordem prática e que tem como consequência o comprometimento do planejamento e do tempo que foram dedicados para o preparo daquela aula. Mesmo neste cenário desalentador, há professores que se arriscam na utilização dos laboratórios de informática com aparelhos defasados, ou quando disponíveis nas escolas, uso de tablets e outras ferramentas digitais não muito funcionais.

É importante ressaltarmos que não estamos julgando ou mesmo condenando esses dois perfis de trabalho realizados pelos docentes e que se encontram aos borbotões nas instituições escolares, mesmo porque ambas as abordagens possuem seus méritos e fragilidades. O que procuramos apontar é justamente os possíveis comportamentos que os professores podem ter em relação aos instrumentos tecnológicos presentes no ambiente escolar e os impactos causados pelos mesmos.

Para tanto, denominamos de “receosos” os docentes que possuem a tendência de encarar as ferramentas tecnológicas como uma possível ameaça a sua posição profissional,

haja vista que tendem a absorver a sensação de que a qualquer momento podem ser substituídos por uma máquina (a atual ameaça seria o computador e em um futuro próximo, por robôs dotados com inteligência artificial) ou um programa que possua todos os conteúdos de sua disciplina (os quais seriam meramente impossível tê-los guardados e fixados em sua mente) e também pela falta de familiaridade, manejo e compreensão do uso das novas ferramentas. A raiva, frustração e o medo dominam os professores, que ficam ressentidos com a sua provável inabilidade em lidar com aquilo que é considerado o “novo”, o “moderno”.

Já do outro lado desta equação, temos aqueles que chamamos de “entusiasmados”, ou seja, os professores que, ao se depararem com as novas tecnologias (sejam elas físicas e/ou digitais), ficam empolgados e ávidos em adotá-las em suas práticas pedagógicas, ou seja, realizar os mais diversos trabalhos com seus estudantes.

Os entusiasmados se empolgam com a sensação de explorar o desconhecido e possibilidades que os aparatos tecnológicos podem trazer, desta maneira enxergam o leque de oportunidades ao criarem novas dinâmicas e contextos em sala de aula.

Contudo, ressaltamos que a abordagem acima mencionada também não é isenta de problemas, não podemos descartar o caráter da imprevisibilidade, uma vez que a tecnologia pode apresentar falhas mecânicas ou de funcionamento que fogem do domínio de conhecimento do professor e isto tem a capacidade de comprometer uma aula minuciosamente planejada e, consequentemente, causar a dispersão dos estudantes.

Outro possível desenlace dos professores *entusiasmados* é a reprodução de aulas “tradicionais” em um ambiente digital. A título de exemplo, quando o professor se dedica em produzir uma aula utilizando um *software* (programa) que tem como funcionalidade a organização e apresentações de slides. Contudo, no momento da aplicação de sua didática, o docente se limita apenas a ler o que escreveu nos slides e no momento seguinte solicita aos estudantes a tarefa de copiar o conteúdo que está exposto no projetor multimídia.

A principal fragilidade desta aplicação é a de que a mesma poderia ser feita totalmente utilizando apenas o giz e a lousa, sem a necessidade do aparelho tecnológico, porém o principal problema é o possível desperdício das potencialidades presentes naquela ferramenta tecnológica. A presença dos sentimentos de frustração, raiva e medo não estão ausentes neste cenário.

O fascínio pelas tecnologias digitais e a amplitude de usos no cotidiano foram intensificados com o advento do fenômeno histórico conhecido como a terceira revolução industrial. O surgimento dos microchips e a presença dos PC (*Personal Computer*) de mesa que começaram a proliferar entre os lares familiares a partir da década de 1990 devido a sua

alta produção e o barateamento de seus custos, e que, ao longo dos anos seguintes foram se tornando cada vez mais acessíveis, leves e menores (*notebooks* e *tablets*)⁷.

Durante este processo de popularização, estes instrumentos tecnológicos deixaram de ser apenas entendidos como estações de trabalho, presos a produção de arquivos de textos, planilhas dedicadas à realização de complexos cálculos matemáticos, utilizando uma linguagem de programação pouco acessível e que contavam com uma interface não muito intuitiva para então ganhar novos contornos visuais e comandos mais fáceis, o que permitiu uma maior acessibilidade para um maior número de pessoas.

Já no século XXI é possível identificar que, com a proliferação e barateamento dos computadores de uso pessoal, *tablets* e *smartphones*⁸ o ambiente tecnológico deixou de ter como holofote as atividades burocráticas para também concentrar seus esforços em se tornarem estações de entretenimento (e monetização).

Neste sentido, notamos o crescente consumo de vídeos em plataformas como o *Youtube* e a *Twitch*, assim como a explosão dos serviços de streaming que crescem exponencialmente a cada ano, podendo destacar a pioneira *Netflix* e suas principais concorrentes, a *Amazon Prime* e *Disney+*, que visam atingir um público ávido para ter um produto para chamar de seu, ou feito sob medida (*On Demand*). Além da evidente ascensão e consolidação das redes sociais, das quais já sentimos o impacto de suas projeções e a formulação de novas relações sociais a partir destes instrumentos de comunicação de massa inovadores.

Após esta pequena apresentação de como algumas tecnologias de comunicação em massa consolidaram o aumento de consumo aos aparelhos ligado a elas e suas possíveis maneiras de modificar a forma como interagimos com o mundo, além de apresentar alguns

⁷ Como nos aponta o sociólogo Manuel Castells, a década de 1990 não foi marcada apenas pela invasão dos televisores com telas maiores e mais finas no âmbito familiar, mas a própria tecnologia da comunicação sem fio e o aumento constante da banda larga começou a permitir, ainda que de maneira rudimentar, a maior conexão entre os sujeitos, e talvez o dado mais significativo seja que as regiões mais pobres do mundo dão maior dimensão para a forma de manter seus canais de comunicação atualizados: “A partir da década de 1990, outra revolução nas comunicações aconteceu em todo o mundo: a explosão da comunicação sem fio, com uma capacidade crescente de conectividade e largura de banda em gerações sucessivas de telefones celulares. Essa foi a tecnologia de difusão mais rápida da história da comunicação [...] De fato, estudos na China, na América Latina e na África mostraram que os pobres dão grande prioridade às suas necessidades de comunicação e usam uma proporção substancial de seus magros orçamentos para satisfazê-las” (CASTELLS, 2020, p. 19).

⁸ É importante frisarmos que estamos lidando com um tipo de leitura das tecnologias, pois há estudos que criticam esse viés, uma vez que uma parcela muito pequena da população está familiarizada ou habituada com o uso tecnológico, como aponta o relatório elaborado pela UNICEF intitulado “Situação mundial da infância de 2017: as crianças em um mundo digital”, o qual aponta que 60% dos jovens africanos, de 15 a 24 anos, não possuem qualquer tipo de acesso à Internet (esse percentual se reduz a 4% em se tratando do continente europeu). Assim como iremos discorrer ao longo desta dissertação alguns pontos sobre quais são os usos e o que se entende por acesso à Internet. O relatório da UNICEF foi divulgado pelo site do jornal El País no seguinte link: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/05/tecnologia/1512475978_439857.html. Acesso em 10 out. 2021.

aspectos presentes no ambiente escolar, ainda se faz necessário nos debruçarmos sobre algumas perguntas alusivas aos possíveis impactos tecnológicos em nossa contemporaneidade.

2.2 – Homens da produtividade, educação produtiva?

Afinal, como a sociedade lida com estes avanços? Qual o grau de impacto da saúde na vida dos sujeitos? Quais são as possíveis modificações em nossas relações sociais que podemos detectar? Como lidamos com o trabalho? Será que ainda percebemos o tempo da mesma maneira? De que modo isso afeta os professores e professoras?

Na tentativa de elucidar algumas destas questões, procuramos estabelecer um diálogo com o pensador sul-coreano Byung-Chul Han, o qual faz diversos apontamentos que consideramos pertinentes e que nos auxiliam relacionar e conjecturar sobre de que forma estamos lidando com as modificações existentes em nossa sociedade oriundas do impacto tecnológico e alguns desdobramentos sintomáticos, e até mesmo patológicos, que podem ser detectados em diversos profissionais, em destaque para aqueles que lidam diretamente com a educação.

De acordo com Byung-Chul (HAN, 2017), a sociedade contemporânea não se encontra mais pautada pelo paradigma da sociedade disciplinar, tal qual foi detectada e desenhada nos escritos de Michel Foucault. Este último se referia aos membros pertencentes desta sociedade como sujeitos de obediência, uma vez que sua existência era traçada por normas, leis e regras não apenas no sentido da legalidade, mas também no da moralidade. A sociedade pode ser entendida da seguinte forma,

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e da produção. São empresários de si mesmos. Neste sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornam arcaicos [...] No lugar da proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação [...] A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados (HAN, 2017, pp. 23-25).

Os indivíduos considerados “sujeitos da obediência” podiam ser encontrados em todos os âmbitos sociais, uma vez que sua conduta seria regida pelas instituições sociais. Assim, os denominados equipamentos disciplinares, tais como as escolas, fábricas, organizações militares seriam responsáveis por moldar, instrumentalizar e controlar (inclusive os corpos) como tais sujeitos agiram. Aqueles que seguissem obedientemente os códigos de conduta

seriam considerados membros “normais” e adequados ao convívio social, já aqueles que não se encaixam nesta lógica eram considerados “anormais”.

Estes últimos não teriam o direito de participar amplamente da sociedade e deveriam ser postos à margem, em outros termos, realocados em instituições regulatórias, tais como os presídios e os hospitais psiquiátricos, que teriam como função discipliná-los e colocá-los na norma novamente ou mantê-los sobre constante vigilância e controle.

Para Byung-Chul, o paradigma foucaultiano estaria superado, pois neste momento nos encontramos naquilo que ele denominou de “sociedade do desempenho”. Neste contexto, os valores apregoados são pautados na iniciativa dos indivíduos, na motivação e na realização de projetos, em detrimento da proibição, da lei ou do mandamento (HAN, 2017, pp. 24-25).

A princípio, aparentemente isto pode nos causar a sensação de que tomamos as rédeas, o controle sobre a vida, e que temos consciência de sermos sujeitos de si, de não estarmos mais presos às rígidas normas e regras que tinham como objetivo nos reprimir das mais diversas formas.

Ao contrário, o sentimento que domina o sujeito contemporâneo seria o de emancipação plena, e a mesma poderia ser identificada no fim do controle dos corpos, na conquista da liberdade sexual, nas novas formas de organização do trabalho, na transformação de como temos acesso e adquirimos informações, na maneira como lidamos com o estudo e até mesmo nas mudanças de hábitos corriqueiros.

Inclusive a nossa percepção de tempo também começa a se modificar, uma vez que outrora estávamos preocupados nas horas que iríamos perder ao enfrentar as longas filas nos bancos, nos deslocamentos entre nosso ambiente de trabalho e a nossa casa, em percorrermos a cidade atrás dos melhores preços para adquirirmos nossas vestimentas, alimentos e outros bens materiais e que agora tais ações são facilmente resolvidas a partir dos poucos toques que executamos no *touchscreen* (toque de tela) de nossos celulares ou a partir de alguns cliques do mouse de nossos computadores com acesso à Internet.

Soam como libertadoras as possibilidades apontadas acima, não? Então por que ainda nos sentimos tão sem tempo? Será que realmente as conquistas elencadas acima nos tornam livres? Ou estamos com mais tempo (livre?) para dedicarmos a atividades mais prazerosas, como por exemplo: passar um tempo maior com familiares, amigos, praticando esportes, aprendendo algum instrumento musical, uma nova língua, ou mesmo apreciar o ócio?

Por que temos a sensação de que o mesmo tempo passa cada vez mais rápido, o que nos conduz a essa falta do mesmo? De que forma isso afeta o desempenho dos professores e professoras em seu trabalho? É comum ouvirmos queixas e protestos da necessidade desses

profissionais terem mais tempo no preparo de suas aulas, para a realização de pesquisas e estudos. Afinal, o que está no cerne desta situação?

Para Byung-Chul ocorreu uma alternância, uma passagem entre a sociedade disciplinar, da obediência, para a sociedade do desempenho. Nesse novo cenário, não importa mais o grau de anormalidade (no sentido daquele que não se comporta de acordo com as regras morais) do sujeito, mas sim o que ele entrega a partir de sua produtividade. Ninguém mais está preso a um código de conduta, de obediência, mas prisioneiros de si mesmos, pois o fracasso é o fator determinante da exclusão, e o mesmo deve ser evitado, independentemente dos motivos, inclusive aqueles ligados ao esgotamento (físico e mental). Em outros termos,

O sujeito do desempenho está livre da instância externa do domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito do desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho (HAN, 2007. pp 29-30).

Portanto, a sociedade do desempenho surge após o rompimento da sociedade disciplinar indicada e analisada por Foucault, pois não há mais distinções físicas (muros) que separam os sujeitos considerados normais dos anormais (loucos, presos e demais excluídos e postos à margem do convívio social) e a liberdade é vista como valor máximo. Porém esta suposta liberdade não permitiu o fim do sofrimento do homem, mas apenas uma troca de responsabilidades, não há outro para culpar frente as minhas falhas, apenas a mim mesmo.

Podemos classificar o sujeito do desempenho em duas categorias básicas: os *fracassados*, que por alguma razão se tornaram improdutivos, seja por terem sucumbido a algum tipo de doença ou outro elemento que os tenha levado à expiação de suas forças. No outro espectro temos os considerados *bem-sucedidos*, aqueles que conseguem (às vezes com um alto custo) elevarem ao máximo a sua produção (porém que nunca chegam a um limite, a não ser o da exaustão) (HAN, 2017).

Contudo, é importante ressaltarmos que mesmos os considerados bem-sucedidos podem irromper ao estado patológico, uma vez que a liberdade de si mesmos não os torna autônomos, sujeitos de si (em termos nietzschianos da personificação do *übermesch*, o além-homem⁹), mas sim apregoados e atrelados a uma liberdade de maximizar apenas o desempenho.

⁹ O “além do homem” ou o “super-homem” de Nietzsche seria aquele que supera o que a sociedade e a cultura o transformaram e se liberta de todo o ressentimento e é o que é. Criando uma nova orientação para sua vida,

O conceito de produtividade, neste contexto, não está mais ligado ao controle do relógio da fábrica, da supervisão constante dos gerentes e diretores das indústrias, da racionalização taylorista ou da organização da produção em série fordistas, na qual se mantinham os trabalhadores em um único lugar, executando uma única função, em uma alta especialização do trabalho.

Agora, todos os trabalhadores são sujeitos donos de si, autônomos, empreendedores de seu próprio negócio e em uma escala que atinge desde os serviços básicos como limpeza, passando pelo setor de transportes e atingindo até mesmo trabalhos de cunho intelectual, como no caso dos docentes.

Talvez o fator mais nocivo desta nova lógica seja atrelar como a única causa do insucesso o próprio sujeito do desempenho, que não exerceu sua função com a proatividade necessária e acabou malogrando, independente de suas condições, quaisquer que elas sejam, materiais, sociais e/ou psicológicas.¹⁰

Em certa medida o que nos é exigido atualmente diz respeito a nossa capacidade de executarmos uma série de tarefas simultâneas, oriundo do termo inglês *multitasking* (multitarefas). Trata-se da necessidade de dividirmos nossa atenção para os mais diferentes campos de atenção e atuação.

Isto não se limita apenas ao campo profissional, mas também em diversos aspectos do nosso cotidiano, afinal, os sujeitos (do desempenho) tentam otimizar ao máximo o consumo

dando um novo significado a sua existência, criando seus próprios valores, se libertando da máscara social. É a criança do *Assim falou Zaratustra*. NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra. Companhia de Bolso. São Paulo, 2018.

¹⁰ Um exemplo que podemos destacar neste sentido foi a proliferação do fenômeno do *self made man* (o homem que fez a si próprio, em uma tradução livre), que, apesar de não ser um fenômeno novo, ganhou notoriedade nos últimos anos, em especial no Brasil, o qual propaga e prolifera ideias de que qualquer um é capaz de se tornar o próximo homem ou mulher de sucesso dependendo apenas particularmente de seu esforço e suor, assim como supostamente teria acontecido com os famosos bilionários Bill Gates, Jeff Bezos e Mark Zuckerberg. Isso fez com que crescesse a figura do *coach* (termo em inglês que significa técnico, ligado ao campo dos esportes) e dos institutos de formação destes profissionais. Aparentemente, não há um único campo de atuação para estes “especialistas”, uma vez que procuram atuar nas mais diversas áreas das atividades humanas, indo desde auxiliar na orientação de casais com problemas conjugais, passando por esferas como o desenvolvimento de habilidade de lideranças e entrando em espectros, no mínimo, não-ortodoxos do conhecimento, como no auxílio da “co-criação do dinheiro” ou mesmo oferecendo “alterar o DNA para vibrar na frequência da riqueza”, entre outras promessas de caráter quase milagroso. Um destes casos nos chamou a atenção ao fazer uma leitura muito peculiar referente a um dos temas mais delicados da história recente. Em uma de suas palestras no ano de 2018, a *coach* Andressa Mendes alegou que os judeus, durante a Segunda Guerra Mundial não fugiram dos campos de extermínio por simples falta de vontade, pois não possuíam nenhum tipo de objetivo ou propósito maior para garantir a sua existência, mas, de acordo com ela, os judeus simplesmente se entregavam àquela situação e não faziam nada para criar maneiras de fugir ou resistir ao seu aprisionamento. Isto nos permite perceber os perigos de certos usos da história e seus impactos em um público menos acostumado com a temática, uma vez que tais palestras são ouvidas por centenas de pessoas ao longo dos anos e são disseminadas nas redes sociais. A reportagem e o link para o trecho do vídeo (a autora apagou o original de seu canal no *Youtube*) estão disponíveis em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-coach-diz-que-judeus-se-entregaram-em-campos-de-concentracao-por-nao-terem-proposito-de-vida/>. Acesso em 12 jul. 2021.

de seu tempo, então é recorrente lerem artigos ou trechos de um livro ao mesmo tempo em que ouvem música ou podcasts, de cronometrar seu tempo “livre” entre assistir uma série ou jogar um videogame¹¹.

Transformar atividades de leitura, seja de uma história em quadrinho, de um romance, ou qualquer outro aspecto da vida em uma gamificação, no qual o intuito é atingir ou bater uma meta por dia. É comum nos depararmos com postagens nas redes sociais dando dicas e formas organizacionais de como melhor “aproveitar” o tempo, sem desperdiçá-lo de nenhuma forma.

Além disso, o conceito de *multitasking* para Byung-Chul é apontado como um retrocesso no campo da atenção, uma vez que a mesma fica comprometida em seu caráter distributivo e fragmentário ao ser dividido em diversas tarefas. Os jogos eletrônicos também entram nesta categoria, pois, apesar de exigirem muitas vezes certo grau de concentração e reflexos rápidos do jogador, acaba sendo apenas uma atenção rasa (HAN, 2007, p. 31).

O efeito dos hiperativos ou proativos, que são perfis mais procurados e requisitados atualmente pelo mercado de trabalho, não pode em momento algum deixar de ser levado por aquilo que o autor chama de “tédio profundo ou contemplativo”, ou seja, não há um descanso mental (remetendo a figura do pássaro onírico de Walter Benjamin¹²).

Até atos banais, como o de andar, passam a ser considerados como enfadonhos, então os sujeitos do desempenho aceleram a sua passada até a mesma ser transformada em uma corrida e à medida que isto se torna insuficiente, torna-se necessário a busca por novos meios que atinjam maiores velocidades e utilizando o menor tempo possível. A partir disto então são buscados e criados novos meios de locomoção cada vez mais rápidos (HAN, 2007, p. 33).

Não há somente a ideia de aceleração dos corpos, mas também do próprio tempo, somos impulsionados na hiperatividade, na falta de tempo proporcionada pelos instrumentos tecnológicos e que, além disso, também seriam os principais responsáveis por essa suposta libertação, ou seja,

Precisamente frente à vida desnuda, que acabou se tornando radicalmente transitória, reagimos com hiperatividade, com a histeria do trabalho e da produção. Também o aceleramento de hoje tem muito a ver com a carência do ser. A sociedade do

¹¹ Um fator recorrente que tem se disseminado cada vez mais diz respeito à aceleração de áudios e vídeos na Internet, algumas plataformas digitais como o *Whatsapp* e o *Youtube* oferecem aos seus usuários um mecanismo que realizam essa função, o que nos permitiria “ganhar tempo” em arquivos de áudios e vídeos muito longos.

¹² Walter Benjamin define isto como “Processo de assimilação que se dá em camadas muitas profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Se o sono é o ponto alto da distensão física, o tédio é o ponto alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro que choca os ovos da experiência. O menor sussurro das folhagens o assusta. Seus ninhos - as atividades intimamente associadas ao tédio - já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes” (BENJAMIN, 1987, pp. 204-205).

trabalho e a sociedade do desempenho não são uma sociedade livre (HAN, 2007, p. 46).

Outro pensador que nos auxilia a compreender melhor estes desdobramentos em relação à aceleração do tempo é o pensador francês Pierre Lévy, que, ao discutir os impactos tecnológicos e o estabelecimento da cibercultura na sociedade contemporânea, diz-nos que:

Para dizer a verdade, cada um de nós se encontra em maior ou menor grau nesse estado de desapossamento. A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais “ligados” encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto (LÉVY, 2010, p. 28).

De acordo com os preceitos estabelecidos por Lévy, até aqueles mais próximos e íntimos a esta dinâmica do tempo acelerado (provavelmente ele está se referindo às gerações mais recentes, já nascidas neste contexto do predomínio tecnológico) não conseguem resistir ao processo de desapossamento que está ligado, tanto quanto ao modo na velocidade com que mudanças tecnológicas são impostas, quanto no processo em que elas são criadas naquilo que elas são consumidas.

Afinal, mal temos tempo de nos acostumarmos com determinado aparelho, programa ou produto a que temos acesso para, logo em seguida, sermos sobrepujados por um avanço ou melhoria que não mais está escalonada em questões de anos, mas sim de meses.

Ainda sobre esta percepção da aceleração do tempo, o sociólogo Manuel Castells nos aponta indícios de como certos elementos e esferas das nossas vidas que até então eram consideradas separadas, agora se sobrepõem e emaranham ainda mais nossa capacidade de distinguir aquelas tarefas que seriam dedicadas aos nossos afazeres domésticos daqueles que temos no espectro da vida profissional. O encurtamento de distâncias não foi apenas no âmbito das nossas relações pessoais, mas uma invasão permissiva nos mais diferentes campos da vivência, tais como:

No trabalho profissional, com o fim de percursos previsíveis de carreira, o desenvolvimento de tempo flexível e o fim da separação entre jornada de trabalho, tempo pessoal e tempo familiar, como na penetração de todo o tempo/espacó por dispositivos de comunicação sem fio que confundem diferentes práticas em um quadro temporal simultâneo por meio de hábito maciço de realização simultânea de múltiplas tarefas. A tentativa de aniquilar o tempo está presente em nossa vida cotidiana: todo mundo corre para fazer mais coisas em menos tempo, em uma tendência que foi analisada como a aceleração do tempo (CASTELLS, 2020, pp. 32-33).

São poucos os espaços sociais e culturais que nos permitem breves momentos de desaceleração, de acordo com Byung-Chul a dança seria um destes momentos possíveis, uma vez que o ato de dançar trata-se de um movimento revolucionário do corpo (intercalado com pausas e quebras de ritmos). Assim como a falta de tédio profundo faz com que os sujeitos estejam voltados a uma vida mais selvagem do que propriamente moderna ou pós-moderna. Isso afeta inclusive o próprio campo do conhecimento, uma vez que saberes como a Filosofia, e mesmo a História, só foram possíveis de existência com o passar mais lento e contemplativo de alguns seres humanos (HAN, 2007).

Outros sentimentos e sensações estão intimamente ligados a partir destas pausas tão efêmeras na contemporaneidade, como, por exemplo, a ira, que se trata nada mais do que um rompante, um despertar para o presente, e também podemos dizer que,

No impuxo da aceleração geral e da hiperatividade desaprendemos também da ira. A ira tem uma temporalidade bem específica, que não se coaduna com a aceleração geral e com a hiperatividade. O futuro se encura numa atualidade prolongada [...] A ira, ao contrário, coloca definitivamente em questão do presente. Ela pressupõe uma pausa interruptora no presente (HAN, 2007, p. 54).

O comportamento do sujeito do desempenho tende a ignorar os sinais e sensações que puxam para o presente, uma vez que, ao se apregoar como axiologia a aceleração do tempo e a hiperatividade, também estão presentes os ideais de liberdade, felicidade, otimismo, produtividade e de que nada disso pode ser parado para atender condutas que fujam dessa lógica presente nas relações pessoais e econômicas.

Mas, afinal, em qual sentido este debate sobre a sociedade do desempenho se encaixa em nossa discussão? É possível trazer isto à baila quando nos deparamos com as doenças causadas por essa excessividade (e talvez necessidade) de nos mantermos produtivos e positivos o tempo todo, de apresentarmos resultados na construção de relatórios e outros documentos pertinentes ao trabalho.

Podemos destacar deste quadro geral a situação em que se encontra o docente, uma vez que suas atribuições não se limitam mais a tarefa de ensinar apenas o seu conteúdo disciplinar em sala de aula, ou na aplicação de avaliações e trabalhos.

Ele envolve também o trabalho realizado fora do ambiente escolar, como o planejamento de aula, a participação de reuniões pedagógicas (presencial ou remotamente), cursos de caráter formativo, organização de diários de classe, no atendimento individualizado e especializado para cada aluno (utilizando tanto os canais oficiais de comunicação, e outros que têm uma resposta mais rápida e síncrona, como a rede social *whatsapp*) nos cursos de

formação e atualização de seus conhecimentos, na busca por entender as novas ferramentas pedagógicas e tecnológicas¹³.

Por fim, é importante reiterar que estamos falando de profissionais que atuam no Ensino Fundamental e Médio que lidam em média com duzentos a trezentos alunos por semana, que enfrentam desafios que vão além da sua capacitação inicial e para os quais não foram preparados. A título de exemplo, a suposta falta de interesse dos estudantes, nas tentativas frustradas em lidar com problemas indisciplinares, entre outros tantos desafios encontrados em um ambiente escolar.

Consequentemente, o que podemos notar em diversas carreiras, porém com destaque aquelas ligadas à licenciatura, é o crescente aumento de doenças psíquicas entre os seus profissionais e que estão intimamente ligadas as suas condições de trabalho, é comum encontrar no ambiente escolar professores e professoras com os mais diferentes quadros clínicos, tais como a depressão, síndrome de *burnout*¹⁴, ou mesmo condições diagnosticadas tardivamente, como o déficit de atenção ou síndrome de hiperatividade.

Para Byung-Chul, isto não são efeitos de uma sociedade disciplinar ou da obediência em moldes foucaultianos, mas sim dos sujeitos presentes na sociedade do desempenho, na qual existe “um excesso de positividade, portanto não estão referidas à negação, mas antes à incapacidade de dizer não, não ao não ter direito, mas ao poder-tudo” (HAN, 2007, p. 88).

Podemos perceber que aos sujeitos não é permitida a negação, não no sentido de se negarem a fazer algo, mas que essa cobrança por resultados e produtividade vem do próprio sujeito, uma vez que cabe a ele alcançar seus próprios sucessos e principalmente se responsabilizar por seus fracassos, e neste sentido

O sujeito do desempenho, esgotado, depressivo está, de certo modo, desgastado consigo mesmo. Está cansado, esgotado de si mesmo, de lutar consigo mesmo. Totalmente incapaz de sair de si, estar lá fora, de confiar no outro, no mundo, fica se remoendo, o que paradoxalmente acaba levando a autoerosão e ao esvaziamento (HAN, 2007, p. 91).

¹³ Este aspecto de comunicação foi ampliado no atual contexto da pandemia global da COVID-19, no qual os números pessoais de telefone dos professores foram disponibilizados para estudantes, pais e responsáveis e que se criou a ilusão e a disposição de estar o tempo todo disponível para responder às demandas dos atendimentos educacionais.

¹⁴ A síndrome de *burnout* (do inglês *burn* - queima e *out* - exterior) pode ser compreendida como o esgotamento emocional, geralmente causado por situações de exaustão extrema, estresse ou até mesmo esgotamento físico. Oriunda principalmente das jornadas excessivas de trabalho, atinge diversas categorias profissionais como profissionais da saúde (médicos e enfermeiros) de segurança (policiais) e da educação (professores). Para saber mais sobre a doença, recomendamos o podcast “Entrementes” conduzido pelo médico Dr. Drauzio Varella, disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/podcasts/entrementes/entrementes-17-burnout/>. Acesso em 10 out. 2021.

O mundo digital está contribuindo para a formação deste cenário, uma vez que suas relações, de acordo com Byung-Chul, são pobres em alteridade e em resistência, uma vez que não há um princípio de realidade propriamente ativo, fazendo com que os sujeitos apenas explorem e exponham os aspectos positivos de sua existência, exaurindo suas forças nesta empreitada e levando-os ao adoecimento (HAN, 2007, p. 91).

Ainda há outros problemas que estão surgindo na forma como estamos lidando com o mundo digital, a sociedade do desempenho apenas intensificou as novas formas de interação e as dependências que estamos construindo no ciberespaço. De acordo com Pierre Lévy, nós temos três principais situações em que fica evidente essa compulsão que alimentamos ao usarmos os novos instrumentos tecnológicos.

A primeira situação diz respeito ao *isolamento e sobrecarga cognitiva*, uma vez que passamos muitas horas ao longo do dia trabalhando e interagindo com algum tipo de tela, seja essa os monitores dos computadores e notebooks, ou as telas dos celulares e tablets, assim como o estresse causado pela comunicação, afinal quantos momentos no dia não paramos o que estamos fazendo para verificar se chegou alguma mensagem instantânea ou e-mail? Já paramos para pensar, nestes tempos pandêmicos, de quantas chamadas por videoconferência participamos por dia? E quando chegarmos ao fim da nossa “jornada de trabalho” (uma vez que não há mais uma separação tão nítida) em qual lugar vamos nos entreter? Justamente olhando para outras telas (ou a mesma, em muitos casos).

A segunda situação é a de *dominação*, atribuída ao “reforço aos centros de decisão e controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede etc” (LÉVY, 2010, p. 30), ou seja, ainda que a Internet propague a ideia de ser um ambiente de livre circulação de ideias, de comércio ou de trocas culturais, há um quadro muito preocupante em relação ao que os usuários entendem por Internet, ou sua existência como um todo.

Talvez o exemplo mais notório disso pode ser encontrado em um trecho do relatório encomendado pela empresa Mozilla, intitulado “The Internet Health Report v 0.1 [Relatório de Saúde na Internet Versão 0.1]”, desenvolvido pelo conglomerado de jornalistas denominado “Quartz”.

A intenção desta pesquisa era verificar o quanto as pessoas entendiam sobre o que era a Internet, para tanto lançaram a seguinte pergunta em seu questionário: “Você concorda com a seguinte afirmação: o Facebook é a Internet?” O resultado pode ser conferido no gráfico abaixo:

QUADRO 01 - FACEBOOK É A INTERNET

Percent of respondents who agree with the following statement
 "Facebook is the internet"



Quartz | qz.com

Data: Geopol, Jana, SurveyMonkey

Fonte: Millions of Facebook users have no idea they're using the Internet. Disponível em:

<https://qz.com/333313/millions-of-facebook-users-have-no-idea-theyre-using-the-Internet/>. Acesso em 16 jul 2021.

Autoria: Leo Milani.

Como é possível notar, o Brasil ficou em quarto lugar no mundo em que as pessoas compreendem que a Internet se resume a rede social Facebook, e ainda, de acordo com a pesquisa, este dado é preocupante, uma vez que a maioria dos usuários não possuem o entendimento básico de como funciona a Internet.

Em Gana, a própria empresa que produz a maioria dos smartphones que são comprados pela população do país, já introduz no design do aparelho um modelo muito semelhante ao celular Blackberry, que contém, porém, uma diferença significativa, nada mais do que um imenso botão “F” na parte central do produto, o que pode levar intuitivamente o usuário clique ali para que se tenha o pleno acesso a toda Internet.

Este desconhecimento, não apenas no caso de Gana, tornam os usuários alvos fáceis de propagandas e publicidades que pagam para ter anúncios baseados diretamente nos gostos das pessoas, além disso, se torna um terreno fértil para a disseminação de notícias falsas, uma vez que sem conhecimento necessário para verificar as fontes (ou mesmo desconhecerem este conceito), é comum que tanto jovens quanto velhos se tornem os principais disseminadores de boatos, rumores ou quaisquer tipo de informação com conteúdo minimamente duvidoso.

Dentre estes fatores, no relatório ainda são apontados alguns problemas graves como a falta de acessibilidade e o impacto da desigualdade social global sobre o acesso à rede. Em relação ao primeiro ponto, o principal entrave diz respeito à língua, uma vez que apenas 25%

da população mundial entende a língua inglesa, e a maior parte do conteúdo, cerca de 52%, está em inglês.

Mesmo a China, que, em termos de usuários, é a segunda maior língua presente na Internet, apenas 2% de todo o conteúdo está disponível em chinês. Em relação ao segundo ponto, o relatório também aponta que 58% da população mundial não têm como manter uma conexão de banda larga, e 40% não consegue pagar nem por uma conexão de dados móveis, seja essa tecnologia de 3G ou 4G encontrada nos smartphones¹⁵.

Neste sentido, é possível apontarmos os aspectos da exploração que podemos dimensionar a partir do teletrabalho vigiado, este que, por sua vez, está muito presente no trabalho dos docentes nas escolas públicas do Paraná durante a pandemia. Por meio de um *software* denominado *Power B.I.*, de criação e domínio da Microsoft, mas adquirido para uso pela SEED/PR, a equipe diretiva e pedagógica de cada escola pública do estado recebe relatórios semanais do desempenho dos professores e professoras.

Nestes documentos é possível identificar o tempo de duração de cada aula remota (realizada via *google meet*) e, caso o docente não atinja o tempo mínimo necessário para o registro de sua aula no sistema (cerca de 40 minutos), automaticamente é registrada sua falta, como se não houvesse realizado a mesma e, caso não haja justificativa plausível para o abono, é descontado diretamente da folha de pagamento do docente. Não entra no rol de explicações aceitas pelo governo do Estado a queda de Internet, ou mesmo de energia, elementos que são corriqueiros de acontecer devido à precariedade da infraestrutura de banda larga ainda presente no Brasil e as recorrentes crises hídricas que o país atravessa de tempos em tempos.

Por último, a terceira situação prevista por Lévy, temos o nível de bobagem coletiva que diz respeito aos “rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, ‘televisão interativa’” (LÉVY, 2010, p. 30). Aqui talvez esteja a linha tênue daquilo que podemos distinguir da produção de *shitposting* ou *shitstorm*¹⁶, memes, montagens, vídeos de caráter humorísticos entre tantos outros elementos de entretenimento rápidos, breves, com duração de minutos ou mesmos segundos.

¹⁵ O relatório completo está disponível no seguinte endereço: <https://InternetHealthReport.org/v01/>. Acesso em 16 jul. 2021.

¹⁶ A expansão das mídias digitais pode acabar causando a diminuição do respeito existente entre as pessoas, isso se dá primeiramente pelo encurtamento das distâncias que os meios de comunicação e as redes sociais promovem o que também acarreta a “presença do anonimato”, o qual a exposição pública na esfera privada causa o efeito de *shitstorm*, que consiste, basicamente, nos ataques ruidosos realizados pelas mais diferentes pessoas do mundo, e podemos citar como um exemplo contemporâneo, a famigerada cultura do cancelamento. As causas para este fenômeno são múltiplas: “Ele é possível em uma cultura de falta de respeito e de indiscrição. Ele é, antes de tudo, um genuíno fenômeno da comunicação digital. Assim, ele se distingue fundamentalmente das cartas de leitores, que estão ligadas às mídias digitais analógicas e que ocorrem de modo expressamente nominal (HAN, 2018, p. 15).

É também neste contexto que encontramos os conteúdos de caráter mais noviços, presente nos fóruns virtuais, grupos de discussões, sites que produzem diversas *fakes news*, locais nos quais ocorrem as disseminações de informações falsas e que podem afetar os sujeitos das mais diferentes maneiras. Já foram registrados casos das mais diversas magnitudes, como a perda de empregos devido a um *tweet* mal-intencionado até montagens, de conteúdo satírico ou erótico, que comprometem a vida social dos indivíduos afetados, obrigando-os a buscarem novos rumos longe do ambiente virtual.

2.3 – Ampliação dos sentidos: a reestruturação da oralidade

Mesmo diante deste cenário desafiador, por que ainda assim optamos trilhar nesta pesquisa por este caminho da cibercultura, das mídias digitais e das sociedades em rede? A Internet pode ser considerada solução dos problemas relacionados aos saberes e ao conhecimento? Ou se trata de uma mera panaceia? De que forma o domínio de uma ferramenta tecnológica como o podcast pode contribuir para melhorar as práticas docentes? Ou seria apenas mais um elemento “da moda” e que logo em seguida será abandonado ao longo dos anos? Há alguns indícios que podem nos auxiliar a elucidar algumas dessas questões.

O primeiro deles diz respeito à forma como a cibercultura lida com os saberes, e o pensador Pierre Lévy divide este entendimento em três princípios: o primeiro diz respeito à velocidade, afinal nunca estivemos presentes em mudanças tão drásticas no campo do conhecimento, tanto na renovação dos saberes como no *savoir-faire* (saber-fazer). “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas pelas pessoas no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim da sua carreira” (LÉVY, 2010, p. 159). É necessário que os estudantes estejam no mínimo familiarizados com esta nova lógica de trabalho, pois é possível que muitos atuem em carreiras que ainda não existam e que vão exigir qualificações profissionais que não foram trabalhadas durante sua formação escolar.

O segundo princípio está intimamente ligado ao primeiro, pois nos permite destacar justamente a nova natureza do trabalho, na qual “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento” (LÉVY, 2010, p. 159). O espaço para as atividades repetitivas está sendo substituído por aquelas atividades que exigem dos trabalhadores a mescla de habilidades físicas, intelectuais, criativas e emocionais, mesmo

porque a própria ideia de conhecimento começa a ampliar seu escopo para fora dos muros tradicionais da produção dos saberes, como as escolas e as universidades.

O próprio conhecimento histórico muitas vezes é solapado por narrativas feitas nos meios de comunicação de massa e que não possuem muitas vezes um olhar mais dedicado e aguçado de um historiador, assim como muitas vezes uma pesquisa acadêmica extremamente aprofundada não consegue atingir o público geral, se solidificando apenas entre os pares.

O último princípio está relacionado às chamadas “tecnologias intelectuais” que buscam explorar e intensificar o uso de nossas habilidades mentais a partir da amplificação,

exterorização e modificação de numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todo o tipo), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 2010, p. 159).

Alguns dos princípios apontados acima aparecem já estar em curso em nosso contexto contemporâneo, porém, em diferentes níveis, é perceptível sua maior presença e escala nos denominados países desenvolvidos e que aos poucos estão sendo inseridos nos países de menor desenvolvimento econômico, como é o caso do Brasil. No campo educacional isto é perceptível nas mudanças curriculares que estão em andamento a partir dos novos documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular¹⁷, em vigência para o Ensino Fundamental e que está em processo de implementação no Ensino Médio.

Ainda, de acordo com Pierre Lévy, tanto as escolas quanto as universidades precisam lidar com a situação de, progressivamente, perderem o monopólio tanto da criação quanto da transmissão de conhecimentos, de acordo com o filósofo “[...] os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos (LÉVY, 2010, p. 160).

A necessidade de se repensar o ensino a partir deste contexto do surgimento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) é importante, contudo os caminhos a serem traçados para se alcançar tais objetivos ainda estão sendo explorados. Compreendemos

¹⁷ Não é o intuito deste trabalho fazer uma discussão aprofundada referente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém é importante destacarmos que em seu documento regulador existem dez competências que seriam uma espécie de “fio condutor” de todos os trabalhos vindouros, e entre estas novas habilidades que serão exigidas tanto dos estudantes quanto dos professores podemos destacar a chamada Cultura Digital, que é entendida como: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricular-competencias/>. Acesso em 17 jul. 2021.

que a interlocução com meio digital será cada vez mais inevitável, uma vez que é preciso entender o papel dos professores e professoras como esses orientadores dos percursos individuais do saber de cada estudante, e também pensar em como incorporar as significações oriundas de outros saberes adquiridos fora do eixo escolar e/ou universitário.

No ensino de História podemos notar que tal situação é cada vez mais evidente, pois o primeiro contato dos estudantes com determinadas temáticas próprias deste campo do conhecimento histórico não decorre da explicação do docente, mas, sim, de seu possível contato a partir de outras mídias (sejam elas analógicas ou digitais), em destaque para os filmes, as séries, músicas e até mesmo os jogos eletrônicos.

Contudo as informações apresentadas por este meio podem ser disformes, haja vista que estas mídias de comunicação de massa estão galgadas também no papel de fornecerem entretenimento e, portanto, não possuem nenhum tipo de compromisso com a função de ofertarem uma narrativa historicamente acurada.

Foi pensando nesses desafios que se apresentam no campo do ensino da História, e em particular na sua aplicação em sala de aula, que cogitamos a utilização da mídia digital *podcast* juntamente com os estudantes. E por que especificamente essa ferramenta de comunicação digital em detrimento de outras que aparentemente são mais atraentes, como, por exemplo, os materiais audiovisuais, como a produção de vídeos para a plataforma *youtube*? Antes de nos aprofundarmos neste ponto, precisamos compreender um aspecto cultural que se faz evidente no Brasil: a chamada “cultura da oralidade”.

De acordo com o que a pesquisa amplamente divulgada e realizada pelo Instituto Pró-Livro intitulada “Retratos da leitura no Brasil” nos apontou, alguns dados são significativos. Como, por exemplo, o fato de o percentual de leitores ter caído no Brasil entre 2015 e 2019, o índice foi de 56% para 52% (representando um total de 4,6 milhões de leitores). Além disso, de acordo com a coordenadora da pesquisa, Zoara Failia, a queda desses números tem como principal fator a intensificação por parte dos brasileiros dedicarem o seu tempo livre (uma das principais dificuldades apontadas para o hábito de não ler é a falta de tempo) a navegarem pelas redes sociais e fazerem essa leitura menos aprofundada, se dedicando a ler manchetes, posts e mensagens de envio rápido¹⁸.

Isso pode ser significativo ao constatarmos que uma parcela significativa da população brasileira não faz da leitura sua atividade principal, porém busca outros mecanismos e formas para se informar, e isto é atrelado ao fato da intensificação da utilização das mídias digitais

¹⁸ A pesquisa completa realizada pelo Instituto Pró-Livro pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.prolivro.org.br/>. acesso em 17 jul. 2021.

em seu tempo. Os principais instrumentos tecnológicos de comunicação nos quais o brasileiro dedica seu tempo livre, como o *Whatsapp*, *Instagram*, *Telegram*, entre outros, possuem um sistema de gravação de áudio, o que permite que muitos optem por não precisar digitar as palavras, seja para evitar erros gramaticais ou agilizar o envio da mensagem.

Também é importante levarmos em conta que mecanismos de comunicação digitais, por mais que não haja uma leitura mais assídua de obras clássicas ou meios menos convencionais de informação, não podemos descartar que não haja algum tipo de produção de conhecimento. Se considerarmos os povos nativos e as populações africanas há milhares de anos, muitas, senão todas, ainda mantêm a oralidade como principal meio de transmissão do saber, os quais constituem um de seus principais pilares sociais.

Por isso não podemos considerar o fenômeno da cultura da oralidade como exclusivamente brasileiro, ou mesmo latino-americano, afinal estamos inseridos em um contexto no qual a escrita ainda é dominante e vigente.

Contudo, Pierre Lévy considera que este paradigma está sendo alterado, e para tanto utiliza o conceito de ecologia das mídias para justificar a passagem das culturas orais às culturas da escrita. Este elemento começou a ser explorado anteriormente pelo pensador norte-americano Marshall McLuhan, que no ano de 1962 lançou sua obra “A Galáxia de Gutenberg”. Neste livro o autor busca analisar justamente qual foi o ponto central nessa mudança estrutural da passagem do conhecimento oral para o escrito. E, para ele, a principal evidência se encontra justamente na invenção da imprensa de Gutenberg, que permitiu a proliferação em larga escala de papéis impressos, pois foi este processo que sedimentou o domínio da linguagem escrita sobre a oralidade.

Conforme defende McLuhan, as sociedades orais costumam ter seu espectro social mais fechado, em um universo de significância restrito aos membros participantes daquela comunidade, os códigos, os hábitos sociais são dominados por

padrões compulsivos e rígidos de uma comunidade profundamente oral - auditiva como “governados e concebidos em funções de diretrizes sociais”, pois nada pode exceder ao automatismo e rigidez de uma comunidade oral e não-alfabetizada em seu coletivismo não pessoal. A realidade é que é muito alta a incompREENSÃO entre as comunidades alfabetizadas ocidentais e as várias comunidades “primitivas” ou auditivas que restam ainda no mundo (MCLUHAN, 1962, p. 36-37).

Tanto que a passagem do conhecimento para os seus membros é realizada por meio de mitos, lendas e outros artifícios que exigem pessoas com cargos específicos que serão as responsáveis pela transmissão deste saber. Podemos pensar, por exemplo, em como a Grécia Antiga lidava com este tipo de saber, em seu início, antes da consolidação do alfabeto, a

mitologia sobrevivia devido aos poetas dedicados exclusivamente a fazer essa transmissão oral, os *aedos* e *rapsodos*.

Estes sujeitos, que frequentemente ocupavam as *ágoras* para recitar os feitos de Aquiles durante a guerra de Tróia ou os percalços enfrentados por Ulisses em seu retorno à Ítaca. Entravam também no rol de seus cantos a origem dos deuses, da natureza e do cosmos. Esse conhecimento não se limitava apenas aos períodos homéricos, mas trata-se de um saber comum que se encontra presente até mesmo no período clássico, no qual já disputava espaço com o pensamento filosófico. E mesmo esta nova forma de ver o mundo introduzido pela Filosofia ainda se fazia pela comunicação oral, afinal Sócrates frequentava justamente as praças públicas e dialogava com seus interlocutores e adversários questionando-os sobre as questões éticas, estéticas e do saber.

Já Pierre Lévy, ainda pensando na relação existente entre os emissores e receptores nas sociedades orais, aponta para o seguinte,

Nas sociedades orais, as mensagens linguísticas eram sempre recebidas no tempo e no lugar em que eram emitidas. Emissores e receptores compartilhavam uma situação idêntica e, na maior parte do tempo, um universo semelhante de significação. Os atores da comunicação evoluíam no mesmo universo semântico, no mesmo contexto, no mesmo fluxo vivo de interações (LÉVY, 2010, p. 116).

Isso vai sendo alterado com a cultura da escrita, pois um manuscrito, um papiro ou um livro, independente de quem o havia produzido, abriu um espaço para que houvesse o acesso às mensagens produzidas nos mais diferentes lugares do mundo separadas por quilômetros de distância. A escrita nos permite não somente acessar a mente de outra pessoa, mas também ter acesso ao passado daquele sujeito, a forma como ele havia entendido o mundo e que poderia ser completamente diferente seja em seus estratos culturais ou sociais (LÉVY, 2010, p. 116).

Porém, ainda de acordo com Lévy, a estrutura da cultura escrita trabalha em uma perspectiva daquilo que ele denominou de universal e totalizante, pois se criou todo um sistema no qual os códigos da grafia são dominantes para que a mensagem seja compreendida fora do contexto em que foi criada, portanto

[...] É este o motivo pelo qual, do lado da recepção, foram inventadas as artes da interpretação, da tradução, toda uma tecnologia linguística (gramática, dicionários, etc.). Do lado da emissão, foi feito um esforço para compor mensagens que pudessem circular em toda parte, independentemente de suas condições de produção, e que, na medida do possível, contêm em si mesmas suas chaves de interpretação, ou sua “razão”. A esse esforço prático corresponde a ideia do universal (LÉVY, 2010, p. 116).

Em suma, para conseguir decifrar e compreender as mensagens no sistema da cultura escrita é necessário dominar os instrumentos e técnicas linguísticas as quais fomos habituados a compreender ao longo de nossa existência, dentro de nossa cultura, pois, desde pequenos, somos ensinados a decifrar estes códigos nos mais diversos meios, e os intensificamos à medida que participamos dos processos educativos, afinal uma das primeiras atividades que estimulamos as crianças a realizarem é justamente fazer a leitura e escrita das letras do alfabeto fonético.

Mas... e como isso se relaciona com os meios de comunicação de massa, ou com a mídia de maneira geral? O próprio McLuhan já pensava em algo neste sentido ao se deparar com o poder de disseminação do rádio e da televisão, que, durante a época em que esteve vivo, eram os instrumentos tecnológicos em maior destaque, ao afirmar que,

A invenção do alfabeto, a semelhança da invenção da roda, foi a primeira tradução ou redução de um complexo e orgânico intercâmbio de espaços em um único espaço. O alfabeto fonético reduziu o uso simultâneo de todos os sentidos, a expressão oral, a um simples código visual. Hoje, pode-se efetuar essa espécie de translação numa ou outra direção, através de uma variedade de formas espaciais, as quais chamamos de “media”, ou “meios de comunicação”. Mas cada uma dessas formas de espaço tem propriedades particulares e incide sobre nossos outros sentidos ou espaços de modo também particular (MCLUHAN, 1962, p. 66).

Isso representa que os novos meios de comunicação têm a possibilidade de apresentar novas perspectivas sobre os nossos sentidos, uma vez que no domínio da “Galáxia de Gutenberg” deu-se atenção principalmente aos olhos e à visão, o que diminuiu o papel do tato, da fala e, principalmente, da audição, os quais, a partir dos novos instrumentos tecnológicos, podem estar sendo aguçados novamente.

É importante ressaltarmos que isto não significa diminuir o papel da escrita ou da produção dos materiais impressos, mas, sim, na ampliação do nosso entendimento sobre o saber e da nossa capacidade de experienciar o conhecimento para além dos paradigmas pressupostos até então, dentre os quais ainda há um forte predomínio da cultura letrada.

O próprio Pierre Lévy reafirma que uma maneira de explorar estes novos caminhos seria por meio da cibercultura, uma vez que o filósofo a considera um espaço universal, porém sem ser totalizante, ou seja, a capacidade dos meios digitais proporcionarem que milhares de pessoas tenham acesso a uma mesma mensagem midiática, uma vez que ela poderá ser lida, ouvida e vista até se encontrar um denominador comum entre os destinatários.

Não há mais uma audiência indiferenciada presente na cultura de massas, mas, sim, o que temos a partir deste contexto é um público que está envolto emocionalmente e desapega-

se de sua singularidade, dos links sociais, da microcultura, na situação específica daquele momento (LÉVY, 2010, p. 118).

Ocorre aquilo que Lévy denomina de “retorno espiralado da oralidade original”, ou a nova forma de oralidade oriunda do ciberespaço, quando

A desterritorialização da biblioteca que assistimos hoje talvez não seja mais do que o prelúdio para a aparição de um quarto tipo de relação com o conhecimento. Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas coletividades humanas vivas, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, dessa vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o ciberespaço, a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes (LÉVY, 2010, p. 166).

Já para o sociólogo Manuel Castells, o ambiente virtual, ou também denominado de “multimídia” ou “rede”, contém três características sociais e culturais presentes, e que são as seguintes. A primeira diz respeito à *diferenciação cultural e cultura difundida*, o espectro no qual os usuários são segmentados de acordo com as suas preferências e gostos pessoais. Podemos traduzir este elemento na utilização de algoritmos para que, de acordo com os nossos interesses, os sites de navegação, atrelados aos elementos de busca, inundam nossas telas com anúncios de publicidade e propaganda com produtos semelhantes que cogitamos comprar ou apenas clicamos para procurar maiores informações. Isso também nos permite regular alguns aspectos de como, quando e em que momento iremos consumir, pois a partir do advento da Internet “*o horário nobre é o meu horário*” (CASTELLS, 2020, p. 453).

O segundo elemento é a *crescente estratificação social entre os usuários*. De acordo com Castells, essa opção está ligada aos aspectos econômicos dos países que irão consumir o conteúdo proveniente da Internet, uma vez que as diferenças culturais e educacionais serão elementos determinantes para avaliar a interação e o proveito de cada usuário. “A informação sobre o que procurar e o conhecimento sobre como usar a mensagem serão essenciais para conhecer verdadeiramente um sistema diferente de mídia de massa personalizada” (CASTELLS, 2020, p. 454). Haveria então sujeitos cientes do seu modo de navegação, chamados de *interagentes*, que conseguiriam selecionar os “circuitos multidirecionais de comunicação” e aqueles que ficariam reféns do que seria oferecido nas opções pré-empacotadas das empresas e companhias dominantes do mercado.

Este aspecto nos remete à situação elencada acima quando tratamos de muitas pessoas que, ao redor no mundo e especialmente no Brasil, consideram que uma única rede social, o Facebook, seja a própria Internet em si.

O último elemento, de acordo com Castells, diz respeito à *integração de todas as mensagens em um padrão comum*, e isso significa que, independente daquilo que consumimos, sejam as notícias, palestras, cursos, aulas, e mesmo shows, concertos, apresentações artísticas partirão de um mesmo meio, com fontes diferentes, ou seja: todos os elementos serão interligados.

Para os produtores de conteúdo, os “diferentes modos e comunicação tendem a trocar códigos entre si”, em outros termos “programas educacionais parecem videogames; noticiários são construídos como espetáculos audiovisuais; julgamentos são transmitidos como novelas” (CASTELLS, 2021, p. 454). Já no espectro do usuário, entendido como receptor e emissor neste sistema, há “a escolha de várias mensagens no mesmo modo de comunicação, com facilidade de mudança de uma para outra, reduz a distância mental entre as várias fontes de envolvimento cognitivo e sensorial” (CASTELLS, 2021, p. 454). Neste sentido, podemos conjecturar sobre os fenômenos de transmídia e crossmídia, no que diferentes produtos podem ser apresentados em mídias distantes, porém iremos detalhar o funcionamento das principais diferenças entre estes modelos mais adiante.

Realizadas estas considerações, cabe-nos agora justificar a nossa opção para a produção de um podcast juntamente aos estudantes do Ensino Médio, e a resposta se encontra justamente na exploração de possibilidades, e quais os possíveis tipos de experiências a produção deste tipo de mídia pode proporcionar a todos os envolvidos, mas, principalmente, para os estudantes.

Primeiramente temos que considerar o custo de produção, que, no caso do podcast, é extremamente baixo. Outro ponto a ser considerado diz respeito a seu modelo de divulgação, uma vez que se utiliza de uma tecnologia de disseminação totalmente diferente da que era feita com o rádio, por exemplo.

Além disso, o podcast possui a capacidade de ser uma mídia ao mesmo tempo síncrona e assíncrona, e isto é garantido devido ao formato de que seu arquivo é disponibilizado (.mp3), e a sua disponibilização nos meios digitais via tecnologia *feedRSS*, o que possibilita a fuga de um consumo imediatista, em referência ao que acontece com as informações e notícias. Os atributos do podcast, de disponibilização, distribuição e armazenamento possuem também um caráter mais voltado para o registro e para a memória. Podemos também dizer que,

A diferença não está no conteúdo, e sim na tecnologia de transmissão. As pessoas que descobriram o rádio pela primeira vez podiam associá-lo ao “tambor tribal”, à forma mais próxima de transmissão de informação cultural à distância, da mesma forma que o novo podouvinte compara o podcast com o rádio. Mas o que muda é a

tecnologia por trás disso tudo. O rádio inaugurou a radiodifusão, a emissão radiofônica, broadcasting sem fio. O podcast inaugura e é inaugurado com o podcasting: uma transmissão de mídia, através da Internet, que utiliza a tecnologia do feedRSS para fazer transmissão ponto a ponto. Nada antes fazia isso dessa forma, o que permite pensar em novas e diferentes possibilidades para a mídia (ASSIS, 2014, p. 40).

Mas o que será que significam todos esses termos técnicos? Como se produz um podcast? De que forma isso contribui para o ensino e para o saber? Já foi pensado algum tipo de aplicação no campo do Ensino de História? Os debates para estas questões serão apresentados em nosso próximo programa, ou melhor dizendo, em nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ARQUITETANDO UMA NOVA GALÁXIA – CONHECENDO O PODCAST E A PERPETUAÇÃO DAS VOZES DOS ESTUDANTES PELA PODOSFERA

3.1 – Afinal, o que é um podcast? E por que um podcast?

Entre tantas tecnologias à nossa disposição para a realização desta pesquisa, por que optamos pelo podcast? Poderíamos ter escolhido caminhos já anteriormente trilhados, termos explorado as possibilidades na produção de materiais audiovisuais para plataformas como o Youtube ou mesmo dedicarmos a utilização das redes sociais para fins educacionais, assim como em alguns estudos já presentes na área do Ensino de História. Acreditamos que já haja pesquisas sendo desenvolvidas para o uso do *Facebook*, *Tik Tok*, *Instagram* e tantas outras redes que são populares e se fazem presentes no cotidiano das crianças e dos adolescentes.

Contudo, acreditamos que o podcast possa nos permitir uma nova ótica, e até mesmo que tenha uma série de vantagens que os outros meios midiáticos talvez não nos permitam explorar. Também não descartamos realizar um trabalho híbrido e complementar com as NTCIs e os outros meios digitais de comunicação de massa.

Antes de adentrarmos nos pormenores destas referidas vantagens, é preciso conhecermos do que se trata e o que é exatamente um podcast. A compreensão de como esta tecnologia funciona é um aspecto fundamental que precisa ser levado em consideração quando se trata de sua aplicação no campo de Ensino da História, levando em consideração que pretendemos desenvolver esta pesquisa conjuntamente com os estudantes de Ensino Médio.

A partir disso, podemos definir o podcast como um “arquivo de áudio de mídia, tradicionalmente um arquivo em formato de áudio, transmitido via podcasting” (ASSIS, 2014, p. 29). O termo podcast é a junção do prefixo “pod”, proveniente de *iPod*, com o sufixo “casting” o qual, por sua vez, é oriundo da palavra “broadcasting” - que pode ser traduzido como transmissão pública e massiva de informações.

O processo de produção de um programa de podcast, em seu cerne, ou seja, a gravação da pauta pode ser realizada tanto na presença física dos participantes, cada um gravando sua voz em um microfone específico para cada, ou até mesmo compartilhando um único aparelho para a captação do som das vozes.

O podcast pode em algumas situações ser entendido como uma espécie de rádio pela Internet, como se fosse um sucessor natural do primeiro, contudo este tipo de comparativo aponta as semelhanças e as possíveis correlações com a estrutura radiofônica. Porém esta não é uma definição que dê conta das singularidades de uma produção de um podcast, uma vez que suas formas de organização, transmissão e experiência estética diferem daquilo que os ouvintes do rádio estão acostumados a ouvir. Uma investigação neste sentido traria muito a contribuir, em estruturar e captar as diferentes formas de consumo como o rádio e como o podcast é realizado, quais são os públicos atingidos por ambas as mídias e se as mesmas consomem ambas as mídias. Infelizmente, estes questionamentos não serão abordados nesta pesquisa.

O surgimento do termo podcast tem uma origem minimamente curiosa, pois remonta à tentativa do empresário e apresentador norte-americano Adam Curry, no ano de 2004, em transferir suas gravações de áudio via RSS¹⁹ para o agregador iTunes. Essa necessidade surgiu, pois naquele período a tecnologia dos *smartphones* ainda não havia se popularizado (apesar destes aparelhos já em meados da década de 1990). O próprio iPhone, da empresa Apple, somente iria surgir dali a alguns anos, tendo o seu lançamento oficial no ano de 2007 (LUIZ, 2014, p. 10).

O universo do podcast está em constante expansão, tanto que a cada dia surgem novas terminologias para quem está envolvido na produção dos mesmos, por exemplo, os sujeitos responsáveis por sua apresentação ou produção são conhecidos como *podcasters*, e a rede na qual se comunicam, trocam informações, conteúdo, e na qual ocorre a disponibilização dos programas, é chamada de *podosfera*. Também é muito comum ocorrerem encontros físicos destes criadores e produtores com o seu público fora do ambiente da Web. Este fenômeno também se faz presente em terras brasileiras²⁰.

Podemos perceber que a relação a qual o Brasil tem com o podcast não é nova, pois aquele que é considerado o primeiro podcast de nosso país, o “Digital Minds”, do criador de conteúdo Danilo Medeiros, já estava presente na Internet desde 2004. Assim como, no ano

¹⁹ A sigla RSS é a abreviatura para *Rich Site Summary* ou *Really Simple Syndication* e consiste basicamente em reunir de maneira simplificada diversos conteúdos disponibilizados em um site. Basicamente permite exibir um número enorme de informações existentes de forma resumida e de fácil acesso.

²⁰ O primeiro evento totalmente dedicado à *podosfera* no Brasil ocorreu entre os dias 01 e 02 de novembro de 2019, no chamado Spotify for Podcasters Summit, o qual foi realizado no espaço da Cinemateca Brasileira, na cidade de São Paulo. Uma das justificativas para a ocorrência do evento foi que o Brasil é o segundo maior consumidor de podcasts do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos. Disponível em: <https://propmark.com.br/digital/brasil-sedia-primeiro-evento-100-focado-em-podcasts-do-spotify/>. Acesso em 04 set. 2021.

seguinte, foi realizada em Curitiba, entre os dias 02 e 03 de dezembro, a primeira *PodCon* - Conferência Brasileira de Podcasts.

Após estas considerações e definições do que se trata a tecnologia do podcast, retomamos aquela pergunta inicial: quais são as vantagens para a História, enquanto ciência e conhecimento epistemológico produzido no âmbito escolar?

Podemos conjecturar sobre os dois cenários: o primeiro diz respeito aos chamados historiadores de ofício, ou seja, aqueles que se fazem presentes no meio acadêmico e são responsáveis em grande parte pela produção científica do país, e que, por meio de suas pesquisas, traçam novos paradigmas para o pensamento e para o saber histórico²¹.

No outro espectro, temos os professores de História, que possuem um raio de ação mais contido, produzindo maiores efeitos entre seus estudantes e membros da comunidade local. A partir do podcast, há a possibilidade de se atingir um maior número de pessoas, como afirma Bonassoli ao apontar o caráter de amplitude que o podcast permite.

A grande vantagem do podcast é o seu poder de alcance. O podcast é um produto barato e que pode impactar milhares de ouvintes. Para expandir seu alcance, é necessário que as pessoas assinem o seu feed e é neste ponto que entra o pulo do gato: podcasters compartilham de estratégias para ampliar o alcance e crescimento dos programas e sua expansão para um público maior através das trocas de influência, compartilhamentos e apadrinhamentos (LUIZ, 2014, p. 17).

O aspecto mais icônico da afirmação acima diz respeito ao aspecto do alcance, que pode ser compreendido de dois modos: o primeiro está ligado ao formato em que este áudio é salvo e disponibilizado, que consiste em um arquivo .mp3 e que, portanto sua reprodução pode ser executada em qualquer dispositivo que faça a “leitura” deste arquivo. Em nosso contexto, a maioria dos aparelhos tecnológicos atuais possuem esta função, sejam eles físicos ou digitais.

O segundo ponto diz respeito a seu modo de distribuição, e tal fator pode ser considerado um dos grandes diferenciais do podcast em relação às outras mídias de comunicação em massa mais tradicionais. Para tanto, precisamos entender o funcionamento

²¹ Em um momento mais adiante deste trabalho, traremos à baila o trabalho de pesquisa do professor Daniel Carvalho, em sua dissertação de mestrado intitulada “Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história” defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a qual foi publicada no ano 2016 e que tratou justamente de aventar a possibilidade do podcast se tornar um espaço também ocupado pelos historiadores, com um olhar especial para aqueles dedicados à história pública, uma vez que estes teriam mais afinidade com o processo de divulgação da pesquisa realizada dentro dos espaços acadêmicos por excelência, assim como promover sua ampliação e propagação, buscando atingir o maior número de pessoas possíveis e até mesmo auxiliar nos novos combates da história, destacando o revisionismo político da história e as vertentes negacionistas.

da tecnologia de *feed* e compreender o conceito de agregadores. A novidade neste aspecto está ligado ao fato de que,

O podcast é uma mídia transmitida via podcasting e o podcasting é uma forma de transmissão de mídia via feedRSS (Real Simple Syndication). Um feed é uma tecnologia de sindicalização de conteúdo, uma página com codificação simplificada em linguagem XML (eXtended Markup Language, ou linguagem de marcação estendida) que permite a inclusão de tags e metadados lidos e interpretados por programas agregadores, bastante utilizada para facilitar a atualização de conteúdo e o aviso de atualização novo de conteúdo on-line (ASSIS, 2014, p. 31).

Em outros termos, o podcast reside o seu diferencial no fator de propagação, uma vez que cabe ao ouvinte a possibilidade de ouvir o conteúdo online, sem a necessidade de realizar o *download* (“baixar” o arquivo que contém o áudio do programa), utilizando um agregador²² que faça o papel de avisá-lo quando um novo conteúdo estiver “no ar”. Isto facilita seu acesso até para pessoas que não são muito familiarizadas ou não possuem um pleno domínio da tecnologia. Importante destacarmos que, caso o ouvinte queira fazer o download do arquivo para ouvir o programa posteriormente, isso é plenamente possível de ser realizado, também a partir do agregador.

Esta peculiaridade permite que o podcast tenha uma perspectiva de atemporalidade, uma vez que, diferente dos programas de rádio ou televisão, que funcionam em horários fixos e a partir de uma grade de programação pré-estabelecida - ou seja, limitados por um espaço e um tempo específicos em sua primeira exibição - a distribuição do podcast via agregadores permite uma maior flexibilidade, ou seja: seu conteúdo pode ser acessado tanto de maneira *online* quanto *offline* (via *download* do arquivo .mp3). Tais modos permitem que o ouvinte se organize, de acordo com a sua rotina de vida, ou seja, escolhendo o melhor dia, período ou horário que irá dedicar para ouvir seus programas favoritos, o que muitas vezes pode ser realizado em conjunto com outras atividades mais rotineiras, como dirigir, andar de bicicleta, limpar a casa, lavar a louça, entre tantas outras.

Outra característica que podemos atrelar a essa liberdade de consumo, que não pode ser alcançada por meio do rádio, da televisão e do jornal, diz respeito à ordem da ação, ou seja, o espectador de podcast, diferentemente do consumidor das mídias tradicionais, não faz perguntas do tipo “o que está passando?” ao acessar o seu programa preferido, mas se faz presente uma ação mais ativa ao dizer: agora “vou ouvir o que eu quero” (ASSIS, 2014, p. 34).

²² Os principais agregadores que podemos encontrar na Web são: soundcloud, spotify, deezer, google podcast e castbox, além daqueles dedicados à plataforma IOS como o Apple podcast e o Overcast.

O formato de podcast, por ter presente os elementos citados acima, não serve ao imediatismo, ao consumo rápido como fazemos com informações, notícias e imagens que consumimos diariamente pela Internet, mas seus modos de disponibilização, distribuição e armazenamento possuem um caráter mais voltado ao registro e a memória, no sentido de que um papo gravado em um podcast pode se estender por horas a fio²³.

Outro fator diferenciador do podcast reside no fato de apresentar características distintas daquelas presentes no rádio, pois

[...] enquanto este prende o ouvinte ao seu tempo e disponibilidade, dado que a programação a ser transmitida é unilateral e amarrada a uma data e hora específicas, o podcast se deixa disponibilizado para o momento mais oportuno deste ouvinte. Este ouvirá quando quiser e da forma que quiser em uma gama maior de dispositivos de computadores, celulares, tablets e praticamente qualquer dispositivo computacional que permita os formatos mais comuns do áudio digital (CARVALHO, 2016, p. 48)

Além do fator de amplitude, outro elemento presente na produção de um podcast está relacionado ao seu baixo custo de produção, uma vez que o próprio formato do podcast não exige a utilização de microfones caros, mesas de mixagem de som e até mesmo isenta a necessidade de se deslocar até mesmo um estúdio adaptado para gravações²⁴.

Evidentemente que a utilização de equipamentos mais avançados e com um alto custo tendem a tornar o produto final mais profissional, contudo, ao pensarmos no contexto das escolas e universidades do Brasil, em especial as de regime público, há pouco espaço de manobra para investimentos nestes tipos de instrumentos tecnológicos e espaços adequados, contudo isso não inviabiliza a possibilidade de se produzir podcasts utilizando até mesmos apenas um aparelho celular moderno.

Ao olharmos este ponto mais detalhadamente, podemos visualizar a aplicação com os estudantes a partir de um smartphone, fazendo a captação e gravação das vozes e a utilização de aplicativos como o *Anchor*, que já permite a utilização de ferramentas de edição em seu próprio software.

²³ É importante ressaltarmos que uma nova prática em relação aos podcasts tem se tornado corriqueira, principalmente aqueles disponibilizados via canais de Youtube: são os chamados “Cortes de Podcast”, nos quais canais, não necessariamente oficiais ou que possuam vínculos com os produtores originais, simplesmente fazem breves recortes de falas de entrevistados e postam em suas redes, o que permite que falas descontextualizadas sejam disseminadas, causando muitas vezes a interpretação de opiniões que foram distorcidas pelo poder da edição.

²⁴ Esta prática está se tornando cada vez mais corriqueira na podcastsfera, pois já há empresas dedicadas totalmente à produção de podcasts e da disponibilização de espaços para a gravação de outros, como as produtoras de podcasts Maremoto e o Flow Podcast, que, além de produzirem seu próprio conteúdo, disponibilizam espaços para a gravação, de aspirantes a podcasters.

O aplicativo *Anchor* possui em seu banco de dados diversos efeitos de som, que podem ser utilizados para a produção de vinhetas, de pontes - que são os intervalos entre os quadros - a inserção de trilha sonora ao fundo e até mesmo permite marcar no próprio arquivo de áudio quando ocorrerão as transmissões durante o processo de edição, entre outras funcionalidades.

Outro elemento que detectamos é a constante expansão do cosmos polifônico presente no podcast e as barreiras que o mesmo consegue transpor em relação às limitações geográficas e na possibilidade de ampliar e ser difundido entre os mais diferentes públicos. Um caso notório se trata do *Rapaduracast*, que foi fundado pelos podcasters Jurandir Filho e Raphael Paulo Henrique Santos como um derivativo do site *Cinema com Rapadura* em 2004, e teve o lançamento do primeiro programa de podcast lançado dois anos depois, e que hoje conta com quase 700 programas gravados e diversas mudanças nas composições em sua equipe ao longo dos anos.

Nossa atenção, ao ouvirmos este podcast se desloca não apenas pela paixão e fascínio que os participantes possuem em relação ao cinema, mas, sim, na forte valorização de seu regionalismo, uma vez que em nenhum momento eles escondem ou tentam minimizar o sotaque nordestino. Então, é comum ouvirmos frases como “aquele filme é muito ruim, macho!” durante a duração do programa. Evidenciamos este ponto, pois as produções midiáticas produzidas pelos veículos tradicionais da mídia tentam minimizar os vestígios ou traços das localidades originárias de seus atores ao desempenharem um papel em uma novela, noticiário ou qualquer outro tipo de programa.

Isso decorre do fato de que os grandes conglomerados midiáticos brasileiros se concentram na região sudeste do país, ou seja, emissoras como o SBT, BAND e Record (São Paulo) e a rede Globo (Rio de Janeiro) acabam normalizando o sotaque paulista e carioca, como se fosse uma espécie de “sotaque nacional” em suas produções, sejam elas as telenovelas, programas de auditórios ou os noticiários. Isto fica ainda mais evidente ao olharmos os dados do IBGE de 2013, revelando que,

[...] os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo concentram, sozinhos, 53,1% do PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil. A mídia tradicional está sediada no Sudeste, mais da metade da produção de riquezas do país também está sediada na mesma região. A equação é simples, o conteúdo é produzido para ser aceito para quem melhor poderá consumir (DUARTE, 2014, p. 25).

O jornalista Pedro Duarte afirma também que o podcast tem potencial para quebrar essa hegemonia e monopólio na produção ditada por estes oligopólios midiáticos, uma vez

que o formato de podcast tem a possibilidade de alavancar produções mais regionalizadas como o *Rapaduracast* e lançá-los a um alcance nacional. A partir destes elementos, seria possível criar novas formas de referências e ampliar as características singulares sobre as produções localizadas nos pontos menos centralizados do país.

A presença do sotaque e a evidência do regionalismo servem para legitimar histórias únicas e as expressões ganham vida fora da Internet em eventos que acontecem em todo o país, quando se podem trocar referências e o produtor de conteúdo tem a oportunidade de medir o seu alcance (DUARTE, 2014, p. 27).

Contudo, é importante frisarmos que o podcast não se trata mais de um formato explorado apenas por pequenos grupos de internautas que queiram expressar suas opiniões, concepções e ideias, mas que, agora, além de ter se tornado um negócio rentável, também possui uma forte concorrência com a mídia tradicional, que não somente migrou diversos programas para a podcasts, como também produz conteúdo exclusivo para essa mídia. A título de exemplo, a rede Globo atualmente possui mais de oitenta programas, entre eles a rede de notícias *G1*, o *Gshow* e o *Ge*, dedicado ao esporte.

Como citado no capítulo anterior, o podcast também pode ser utilizado como um elemento tanto de *crossmedia* quanto de *transmedia*. Estes dois conceitos, muito presentes nos cursos de publicidade, propaganda e comunicação, são apresentados como ferramentas que possibilitam a amplitude de um produto chegar ao maior número possível de pessoas.

A *crossmedia*, em uma tradução direta, seria uma mídia cruzada, ou seja, refere-se a quando um mesmo produto tenta alcançar diferentes pessoas por diferentes mídias. Por exemplo, quando um filme ganha um livro contando a mesma história, ou um arquivo para escutar a narrativa narrada da história em formato de audiobook²⁵.

Já a *transmedia* pode ser entendida como a ampliação de uma história pelos mais diferentes canais, geralmente visando atingir públicos diferentes, uma vez que os canais de distribuição são os mais variados possíveis. O estudioso da comunicação norte-americano Henry Jenkins cunhou o termo “narrativa transmídia” para compreender obras que contam diferentes histórias, porém que, em sua estrutura, se inter-relacionam. Para isso, ele utilizou a

²⁵ O fenômeno da crossmídia não é exatamente novo, temos indícios dela desde pelo menos a década de 1932, quando o escritor George Orwell narrou o livro “Guerra dos Mundos” de H.G. Wells na rádio norte-americana CBS, o que levou muitas pessoas a pensarem que realmente estivesse ocorrendo uma invasão alienígena nos EUA naquele momento, o que causou pânico e correria em algumas ruas da cidade. Este fenômeno também demonstrou o potencial que as *fake news* podem ter ao não se checarem de onde as informações são oriundas. Disponível em <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral/como-o-escritor-george-orwell-previu-as-fake-news,70003383382>. Acesso em 06 set. 2021.

trilogia dos filmes Matrix e seus derivados presentes no cinema, animações e até mesmo nos jogos (SOUZA, 2016, p. 17).

Este fenômeno está presente em obras mais recentes e que se convergem até em diferentes décadas, por exemplo, a premiada História em Quadrinhos *Watchmen*, do roteirista britânico Alan Moore e desenhada por Dave Gibbons, que já ganhou uma adaptação para os cinemas em 2009 dirigido por Zack Snyder, uma *prequel* (histórias anteriores a original) feita por outros escritores e desenhistas em 2012, e uma série *live-action* (feita com atores reais) para a rede norte-americana HBO em 2019.

Esta última dispunha não somente da exibição dos episódios na grade da televisão, mas mantinha um programa de podcast que contava a participação direta dos roteiristas e diretores²⁶, além de um site que era mantido por um dos personagens secundários da série, oferecendo outro ponto de vista para o espectador, além de fornecer futuras pistas para os episódios posteriores²⁷.

Outro exemplo emblemático em que os elementos de transmídia e crossmídia estão presentes é uma produção nacional que teve sua origem em um programa de podcast chamado “Projeto Humanos”, liderado pelo professor, designer e jornalista Ivan Mizanzuk que, em sua quarta temporada, tratou do Caso Evandro.

Este caso foi bastante notório, e ainda se faz presente na memória recente da população paranaense, pois se trata de uma série de crimes que teria ocorrido na cidade de Guaratuba, no estado do Paraná, no ano de 1992, no qual crianças teriam sido sequestradas e sacrificadas em rituais de bruxaria ou “magia negra”, nos dizeres da época, e propagados pela mídia.

O caso ganhou ainda mais notoriedade pelas pessoas acusadas de cometerem os crimes, que seriam membros ligados à elite econômica e da classe política da cidade. Em formato de *storytelling*, o pesquisador Ivan Mizanzuk produziu uma série de 36 episódios, os quais se aprofundaram em depoimentos, laudos policiais, arquivos de mídia da época, entre outras fontes históricas a fim de fazer uma análise minuciosa do fato ocorrido.

A repercussão foi tanta que, a partir deste trabalho inicializado no podcast, permitiu que novas evidências surgessem nas mãos do pesquisador, o que levou não somente a tentativa

²⁶ Os episódios do podcast podem ser encontrados oficialmente no seguinte link: <https://www.hbobrasil.com/podcasts/detail/fanaticos>. Acesso em 07 out. 2021, além de estar disponibilizado nos mais diferentes agregadores.

²⁷ O site se refere ao personagem denominado de Dale Petey, que na série é um investigador do FBI e que apresenta uma visão interna daquilo que estaria ocorrendo na trama, como se fosse uma testemunha ocular daquele universo. Para ler os documentos (disponibilizados somente em inglês,) é necessário acessar o link: <https://www.hbo.com/petypedia>. Acesso em 07 out. 2021.

de reabertura do caso, assim como maior visibilidade para o mesmo, com uma adaptação dos episódios para uma série televisiva que foi ao ar pelo canal de streaming da rede Globo, o Globoplay, que contou com sete episódios e mais dois extras. Além disso, foi lançado no dia 09 de junho de 2021 o livro intitulado “o caso Evandro: Sete acusados, duas polícias, o corpo e uma trama diabólica”, que faz ligações e interconexões com as outras duas produções e ainda traz uma série de informações extras e bastidores de como foi o processo investigativo realizado por Mizanzuk.

As considerações que fizemos até agora nos permite olhar esse leque de possibilidades que o podcast traz não somente por um veio informativo e de entretenimento, mas também na produção de um conhecimento que permite ser dinâmico, o qual o elemento da escuta não é apenas meramente passivo, mas há caminhos e meios para a interlocução com seus ouvintes, assim como permite a interligação e as interconexões com outros meios de comunicação de massa, seja para ampliar o alcance do público em potencial, ou mesmo de seu próprio conteúdo, fazendo um movimento em que o podcast não é necessariamente o ponto de partida, mas sim o de chegada.

Agora nos cabe indagar sobre as possibilidades entre o podcast e o Ensino de História: será que há discussões acontecendo para a utilização desta TIC como ferramenta metodológica e tecnológica no campo epistemológico da ciência histórica? De que maneira isso ocorre? E em sala de aula? É possível aplicar esta dinâmica nas aulas de História? São esses questionamentos que iremos explorar daqui em diante.

3.2 – Ensino de História e o podcast

Apesar de constatarmos que o podcast enquanto instrumento tecnológico está presente no Brasil desde 2004, e sua efetiva expansão ocorreu em meados do ano de 2015, notamos um crescente aumento no volume de produções dedicadas a essa mídia, em especial devido à presença da pandemia do Covid-19 que, em suas medidas de combate, prevê o isolamento social - muitas pessoas recorreram a esta mídia como um modo de entretenimento ou distração e acabaram por descobrir um novo mundo de possibilidades.

Isso se deu, inclusive, no número de produções dedicadas ao próprio campo historiográfico, que, durante esta pesquisa, ainda não conseguimos mensurar (e nem é nossa intenção) quais são todos os podcasts de História que existem na podcastsfera (e que a cada dia cresce cada vez mais), porém elencamos aqui alguns existentes em uma lista de indicações elaborada pelo site *Café História* e são eles: História FM, Café História, Mais História, por

Favor! Estudos Medievais, História Pirata, Atlântico Negro, HM Magazine: Humanidades em Rede, PETcast História, PODHISTÓRIA e o Senta que lá vem História²⁸.

Além dos acima citados, também gostaríamos de destacar o *Sobre História Podcast* que é produzido, e tem como público alvo principal, os professores das redes básicas de ensino. O mesmo também surgiu da iniciativa e pesquisa de professores mestrandos do Programa de Mestrado Profissional de História (Profhistória), ligados ao núcleo das universidades do Rio de Janeiro.

Assim como destacamos o *ProfCast*, que é mantido e realizado pela coordenação nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História em parceria com o Laboratório de Imagem e Som (Som) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), coordenado pelo professor Dr. Rogério Rosa Rodrigues, o qual abriu espaço para que professores das redes públicas e privadas de ensino de todo o país dividissem suas experiências, desafios e percalços durante o período de ensino remoto causado pelo contexto da pandemia no ano de 2020.

Contudo, mesmo com essa expansão constante da podcastsfera - ao buscarmos pesquisas referentes a produções acadêmicas que se debruçaram sobre a relação entre o Ensino de História, ou mesmo do campo historiográfico em si - notamos que ainda é um campo incipiente.

Para tanto, utilizamos três bancos de dados para realizarmos estas buscas, o site Domínio Público²⁹, o catálogo de teses de dissertações da CAPES³⁰ e o banco de dados das dissertações produzidas pelo Profhistória³¹. Apesar de nos depararmos com diversas produções científicas em outros campos do conhecimento, concentrados principalmente no campo de estudos das Letras e da Educação, ou mesmo na área da Saúde (encontramos uma dissertação defendida no curso de pós-graduação em Odontologia), há poucas produções dentro do campo historiográfico ou do Ensino de História. Ao todo, deparamo-nos com três dissertações que fazem essa relação mais íntima entre o ensino de história e o podcast.

²⁸ A lista completa e com descrições mais detalhada de cada podcast e de seus realizadores pode ser encontrada no seguinte link: <https://www.cafehistoria.com.br/10-podcasts-de-historia-que-voce-precisa-conhecer/>. Acesso em 09 set. 2021.

²⁹ No site do Domínio Público não encontramos nenhuma dissertação que possua no título, ou como palavra-chave, a palavra podcast. <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em 09 set. 2021.

³⁰ Já no site de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos cerca de 66 produções relacionadas ao podcast, porém com concentração nas áreas de Educação, Comunicação e Língua Portuguesa e nenhuma em relação à História ou ao campo de Ensino de História. As produções acadêmicas podem ser acessadas no seguinte link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 09 out. 2021.

³¹ As dissertações de mestrado apresentadas ao longo deste trabalho foram encontradas no site do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, que pode ser acessado a partir do seguinte link: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em 09 set. 2021.

A primeira delas se trata da dissertação de mestrado produzida pelo professor Daniel Carvalho Pereira, intitulada “Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino em história”, a qual foi defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2016 e que tem como objetivo olhar o podcast e sua inserção nas discussões referentes à ocupação dos espaços públicos que tratam de assuntos relacionados ao campo da História, que, porém, muitas vezes não são ocupados pelos profissionais deste conhecimento.

Para tanto, Carvalho argumenta que o conhecimento histórico é construído a partir de três eixos centrais: o espaço acadêmico, que, por excelência, seria um ambiente dotado de um saber tradicional, aquele que desenvolve e constrói o conhecimento compreendido da ciência histórica. O segundo é composto pelas redes de Ensino Básico da educação, porém não como um local em que ocorre apenas a transposição didática, no sentido definido por Chevallard, mas entendido como um espaço dialético respeitando suas especificidades.

Por fim, temos os espaços públicos, locais de livre circulação dos saberes históricos e com alto teor de complexidade, devido à amplitude de seu alcance e à possibilidade de atingir diferentes sujeitos que não estão inseridos nos espaços convencionais da construção do saber histórico (PEREIRA, 2016, p. 10).

A perspectiva teórica de seu trabalho é estabelecer uma ligação entre a Didática da História e a consciência histórica pautada em Jörn Rüsen que estejam além dos espaços escolares, tais como: museus, sites, revistas, programas de televisão, entre outros. Porém é importante ressaltarmos que o espaço escolar pode ser compreendido também como um espaço público; na verdade, de acordo com Carvalho, a escola estaria mais próxima de ser entendida como um espaço de desenvolvimento das inteligências coletivas desenvolvida por Pierre Lévy. O conceito de “inteligência coletiva” pode ser entendido como,

[...] uma força motriz de novas maneiras de se ensinar-aprender em uma sociedade que encara as relações sociais muito mais amplificadas e complexificadas pelos avanços das tecnologias digitais. Ensinar-aprender deixa de ser percebido como um ato exclusivo e unidirecional para ser cada vez mais multilateral e inclusivo (PEREIRA, 2016, p. 18).

Em outros termos, os estudantes não podem ser compreendidos como sujeitos que aprendem história apenas pelos meios ou espaços tradicionais do conhecimento, a relação não está mais presente apenas na unilateralidade da relação aluno-professor, mas é necessário compreender o indivíduo na realidade em que está inserido.

Os elementos da história se fazem presentes nos elementos culturais da mídia e na circulação das mensagens permeadas pelos meios de comunicação em massa e que são avidamente consumidas por crianças e adolescentes.

Portanto, neste ambiente desafiador, compreendemos que o docente precisa saber lidar minimamente com essa pluralidade de caminhos nos quais o acesso ao conhecimento histórico está sendo traçado, e não pensamos apenas nos entusiasmos que estes novos cenários possam trazer, mas justamente os percalços não apenas em lidar com as novas ferramentas tecnológicas e as TICs, mas em como lidar com as informações que estão sendo produzidas nestes ambientes.

Ainda podemos conjecturar a partir de questionamentos, tais como, que maneira tais espaços públicos estão sendo ocupados, seja por não profissionais do ofício, seja por historiadores ou, quem sabe, até mesmo pelos próprios estudantes?

Em relação aos estudantes, Carvalho entende que deveria haver uma *literacia histórica*. Este conceito, elaborado por Peter Lee, compreende uma alfabetização voltada para o conhecimento histórico, ou seja, “uma espécie de letramento que busca instrumentalizar os alunos no território racional da ciência histórica, a fim de atribuir sentidos que possam ajudar a criar identidades possíveis, contribuindo para a orientação no tempo” (PEREIRA, 2006, p. 36). Talvez esse seria um dos possíveis caminhos a serem trilhados no ensino de História? De que forma isso poderia ser realizado? Quais seriam os papéis da tecnologia neste ponto?

Um dos possíveis caminhos apontado por Carvalho é aquele que está sendo pavimentado pela chamada História Pública. O mesmo encontra-se pavimentado e pautado por discussões já inicializadas por historiadores profissionais, como Santhiago, Lucchesi e Noiret, os quais apontam as especificidades deste campo epistemológico.

A partir destes debates, o conhecimento histórico passa a ser tratado, principalmente a partir da influência das novas mídias tecnológicas, pelo papel de não apenas facilitar o acesso aos artigos, teses, dissertações e fontes históricas, mas também ampliar o seu aspecto divulgacional da produção historiográfica e estabelecer diálogos com o público, este que não está necessariamente envolvido com a produção historiográfica realizada no meio acadêmico, porém pode produzir saberes relacionados ao campo da História.

É neste ponto que a dissertação de Carvalho busca traçar a ocupação de novos espaços públicos para além do ambiente escolar, porém sem se esquecer do sujeito que ocupa os bancos escolares, pois

Um indivíduo em idade escolar que escuta o programa midiático sobre história em que existe uma preocupação em equipar o público com as ferramentais da ciência

entra em sala de aula com uma percepção de sua experiência no tempo, com uma consciência histórica mais elaborada. Ensinar história em espaços públicos não escolares é fazer circular em diferentes espaços um conhecimento sobre a História que ajuda a atribuir sentido a experiência de tempo do público (PEREIRA, 2016, p. 37).

É nestas acepções que surge o podcast *Sobre História*, no qual o professor referido acima foi um dos primeiros membros, e durante sua participação no programa contribuiu para elaboração de pautas, de roteiros, além da pesquisa bibliográfica para a construção do tema de cada edição. A intenção da elaboração do podcast *Sobre História* foi justamente a de ocupar os espaços públicos e de estabelecer uma espécie de ponte entre aquilo que estava sendo produzido por historiadores profissionais e o grande público.

Outro pesquisador a utilizar o podcast e sua relação com o ensino de História foi o professor João Victor Loures, em sua dissertação “Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas digitais para o ensino de história”, defendida no ano de 2018, que tinha como objetivo apresentar e utilizar a mídia podcast juntamente com seus estudantes do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente, localizado no município de Ponta Grossa (PR).

O formato de storytelling é um pouco diferente daquele encontrado na maioria dos podcasts presentes da podcastsfera, que geralmente se concentram em realizar entrevistas ou rodas de conversas. O autor define o storytelling da seguinte forma:

Entre os formatos de podcast mais baixados nos Estados Unidos está o storytelling, que é uma técnica de produção e contação de histórias que tem como característica serem curtas ou seriadas, tratar de grandes feitos cotidianos, trazerem ensinamentos, passarem ideias ou conceitos que são enriquecidos com fontes diversas. A técnica do storytelling é utilizada muitas vezes no ensino de história, entretanto de forma inconsciente (LOURES, 2018, p. 23).

Ao afirmar que o procedimento de storytelling seja feito de forma inconsciente no ensino de História, o autor talvez esteja pensando nos mecanismos que os professores e professoras utilizam para tentar atrair a atenção dos estudantes para determinado tema ou conteúdo.

Em muitos casos, os docentes se apropriam de elementos oriundos de outros saberes, como as técnicas do teatro, no qual há uma maior gesticulação durante as explanações, uma constante movimentação na sala, organização das cadeiras e carteiras em formatos que vão além do enfileiramento (em formato de círculos ou de palco em U que lembram a composição de um anfiteatro) assim como alterações nos tons de voz para dar ênfase aos discursos dos personagens e, em alguns casos, utilizar-se de simulacros de vestimentas da época.

Isso ocorre muitas vezes de maneira inconsciente e mesmo não intencional, no sentido de que o professor desconhece as origens de tal saber e apenas executa com o intuito de considerar o que seja mais “atraente” para o estudante.

O storytelling, em linhas gerais, remete-nos à brincadeira infantil do “faz de conta”, na qual encarnávamos personagens de nosso imaginário e transpúnhamos tal ludicidade para a nossa realidade. Evidentemente que há inúmeras formas de abordar tal técnica, mas a preocupação de Loures era incentivar seus estudantes a produzirem narrativas digitais que destoassem do modelo tradicional utilizado pelos docentes em sala de aula, uma vez que este ainda é o padrão presente nos ambientes escolares. Mesmo com a presença dos aparatos tecnológicos, há casos em que os professores apenas transferem sua metodologia tradicionalista, e mesmo estética, para os meios digitais, ou seja, não há alterações significativas em lidar com a mudança estrutural no ensino.

Trocando em miúdos, o que ocorre é apenas uma mudança do ambiente analógico para o digital, sem que exista a exploração e as potencialidades que a tecnologia pode proporcionar.

Para embasar sua pesquisa, Loures utiliza como aporte teórico o historiador alemão Jörn Rüsen com o intuito de apreender o papel das narrativas históricas e o impacto em sua consciência histórica. De acordo com Rüsen,

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência no tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2014, p. 43).

A metodologia empreendida por Loures foi trabalhar com as fontes históricas referentes à Primeira Guerra Mundial que estavam disponíveis na Internet, e, a partir da pesquisa realizada pelos alunos, caberia aos mesmos produzirem sua própria narrativa histórica e gravarem os áudios que seriam utilizados no podcast, em uma espécie de teatralização do evento histórico.

Esse modelo foi escolhido seguindo as diretrizes de Rüsen mencionadas acima, nas quais é possível entender que a construção de sentido se dá na relação entre passado, presente e futuro, e como o aprendizado se expressa por meio desta narrativa, independente do formato adotado, seja ela escrita ou oral.

Contudo, o que não conseguimos identificar no trabalho de dissertação de Loures foi se houve alguma percepção na mudança da consciência histórica dos estudantes, ou seja, se os alunos conseguiram perceber as diversas formas de narrativas presentes nos discursos históricos. O que conseguimos elencar foi que, de acordo com o pesquisador, houve uma maior significação no caráter moral do uso da História,

O storytelling tem esse objetivo de envolver os ouvintes em histórias e criar uma empatia, mas buscando esse poder na criação da narrativa, tivemos a sensibilização dos alunos a respeito da humanidade dos personagens históricos e de nenhuma forma por questões ideológicas ou partidárias, pois a maioria compreendeu que se tratavam, na maioria dos casos, de pessoas comuns que acabaram passando por situações que nem mesmo eles compreendiam por causa de interesses de governos, empresas, igreja e partidos políticos que não representavam o interesse da maioria da população (LOURES, 2018, p. 57).

O que notamos foi uma sensibilização por parte dos estudantes ao tomarem ciência a partir da análise das fontes históricas de como a relação de sujeitos aparentemente comuns tiveram suas vidas alteradas ao serem arrastadas para um conflito bélico de proporções mundiais. E o destino dessas pessoas acabou sendo traçado por instituições sociais que, aparentemente, não se importavam com suas vidas, e que tinham em mente apenas atingir um objetivo maior.

Mas será que os estudantes também se enxergaram como agentes históricos após este trabalho? Perceberam que, por meio do ofício do historiador, é possível traçar esses paralelos sincrônicos e diacrônicos com o tempo presente? Ou identificar quem são os sujeitos inseridos nos meios digitais que produzem tais narrativas históricas referentes à Grande Guerra? São historiadores profissionais ou públicos? Especialistas? Jornalistas? Quais foram os critérios adotados pelos mesmos? São algumas questões que, infelizmente, acabaram não sendo respondidas na pesquisa empreendida por Loures.

Por último, discorreremos sobre a dissertação “Usos e possibilidades no ensino de História”, defendida pelo professor Raone Ferreira de Souza, o qual também tem a percepção da escassez de produções acadêmicas e científicas em relação à temática da utilização do podcast e o ensino de História. Sua empreitada consiste em tentar encontrar os aportes teóricos que deem conta de responder alguns desses imbróglios e pavimentar possíveis aportes para o desenvolvimento deste panorama ainda a ser exaustivamente explorado.

O quadro teórico de sua dissertação é composto pelo conceito chave de “cultura de convergência”, a qual foi proposta pelo estudioso da comunicação norte-americano Henry Jenkins, que, por sua vez, examina as interconexões existentes entre as categorias de

comunidades virtuais e a sua presença na cibercultura. O pesquisador Raone Souza então, a partir de suas leituras e interpretações referentes a Jenkins, chega à seguinte conclusão:

[...] percebe uma mudança mais radical na Cibercultura na medida em que o desenvolvimento das mídias alcançou uma multiplicidade de plataformas. Para o autor, essa multiplicidade não condicionou o desaparecimento das mídias antigas, mas sim um deslocamento dos processos de interação do consumidor e produtor midiático. Esse cruzamento será denominado por ele de cultura de convergência (SOUZA, 2016, p. 17).

Podemos colocar da seguinte forma: o estudante não é mais limitado por aquilo que é convencionado e apresentado de maneira passiva pelas chamadas mídias tradicionais, ou seja, o rádio, a televisão, os jornais entre outros. Souza chama a atenção para as novas formas de consumo por meio das novas mídias, seja de caráter informacional, de notícias ou quaisquer outras formas, as mesmas são provenientes de novas relações entre o emissor-receptor, já que essas relações podem ter um caráter transmidiático ou crossmidiático.

Ainda de acordo com Souza, a sala de aula pode ser entendida como um espaço de convergência, uma vez que é neste ambiente em que ocorre tanto o encontro de tecnologias tradicionais já utilizadas e familiarizadas pelos professores, tais como o livro (seja didático ou não), o quadro, o giz e aquelas mais recentes, representadas pela presença de projetos multimídias, laboratórios de informática com acesso à Internet, lousas digitais, mesas digitalizadoras e, até mesmo, em casos excepcionais, impressoras também.

Contudo, este espaço de convergência não representa apenas isso, mas sim, também, a presença dos chamados “conhecimentos e saberes tradicionais”, incorporados na figura dos professores, no qual em muitos casos são vistos pelos alunos como detentores do saber “verdadeiro” e também os saberes oriundos pelos próprios estudantes, que trazem saberes dos mais distintos locais fora do ambiente escolar.

Em outras palavras, o conceito de “espaço de convergência” pode ser apreendido ao dar sentido em entender a escola como um recinto que, ao apropriar-se dos meios digitais, permite ultrapassar as “barreiras” ou “paredes” físicas de seus muros pela interconectividade invisível e que adentra ao espaço escolar por meio dos aparelhos tecnológicos.

Esta convergência é o que permite à escola encontrar dois mundos distintos, de um lado temos os operadores analógicos (representado pelos “imigrantes digitais”, que têm como figuras ilustres os professores e demais funcionários da escola) e os chamados “nativos digitais” atribuídos aos estudantes e sua suposta facilidade em lidar com as novas mídias e tecnologias (SOUZA, 2016, p. 22).

Ao pensarmos essa relação de como a educação histórica tem muitas vezes seu início e perpetuação fora dos ambientes tradicionais de ensino (acadêmico ou escolar), a apropriação por parte dos estudantes em relação a temas ou conceitos históricos já são discussões presentes e exploradas nos caminhos da Didática da História, como nos aponta Cerri:

Para a própria metodologia do ensino, é saudável essa perspectiva, de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro de uma redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem da história não estão restritos à relação aluno-professor na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que freqüentam, e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso (CERRI, 2011, p. 54).

É justamente neste último ponto que entra a tecnologia do podcast, uma vez que sua acessibilidade não se encontra como um produto de consumo de massa, mas, sim, compreendido como um serviço *On Demand* (sob demanda), o qual os “podouvintes” podem selecionar e escutar seus programas favoritos de acordo com os gostos e interesses pessoais, além da já mencionada flexibilidade do tempo, e na possibilidade de se incorporar em sua rotina diária.

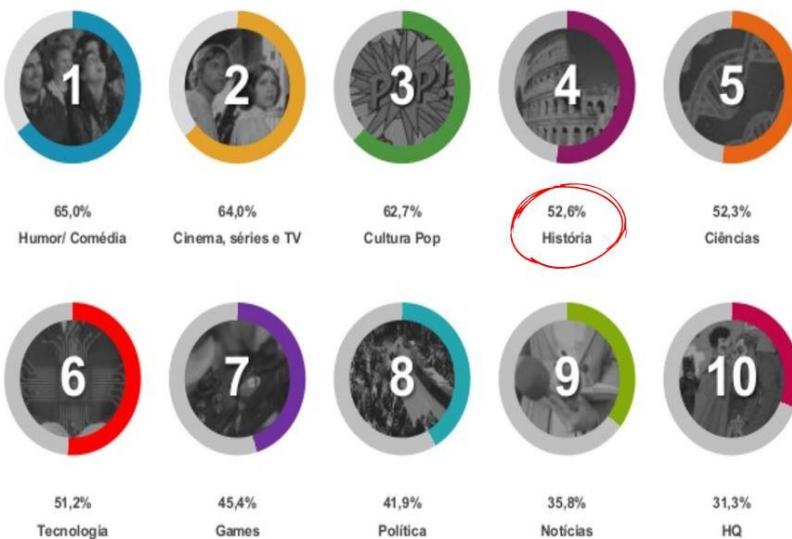
Ainda, de acordo com a pesquisa realizada em 2019 pela Associação Brasileira de Podcasters (ABPod)³², os podcasts que tratam da temática de História ficaram em quarto lugar entre aqueles mais ouvidos (os três primeiros colocados foram as categorias de cultura pop, humor e comédia e ciência respectivamente), ficando à frente de assuntos como política, televisão e filmes, como podemos ver na figura abaixo.

³² A pesquisa ainda traz outros dados, como o perfil socioeconômico e demográfico, hábitos de consumo, relações de gênero e diversidade, faixa etária dos ouvintes (analisando sujeitos a partir dos 14 anos), renda e outros dados que tentam traçar qual é o perfil do ouvinte do podcast brasileiro. A pesquisa completa está disponível no seguinte link: <http://abpod.com.br/podpesquisa/> acesso em 15 jul. 2020.

QUADRO 02 - ASSUNTOS MAIS CONSUMIDOS POR OUVINTES DE PODCAST NO BRASIL

INTERESSES E PREFERÊNCIAS

Top 10 Assuntos mais consumidos



Humor/Comédia é o assunto mais consumido pela podcasts, atendendo a 65% dos ouvintes. Em seguida temos Cinema, séries e TV com 64,0% e Cultura Pop com 62,7%. Dos 10 assuntos mais consumidos, 5 são voltados para o educativo e informativo: história (52,6%), ciências (52,3%), tecnologia (51,2%), política (41,9%) e notícias (35,8%).

Fonte: Pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Podcast (ABPod). Disponível em:

<https://abpod.org/podpesquisa/> Acesso em 29 out. 2020.

Autoria: Greice Matos

Esta pesquisa aponta o quanto é relevante a busca e o interesse que os internautas têm em relação às temáticas históricas e como isso provavelmente se expande para outros recônditos da Web, como, por exemplo, as redes sociais. É neste ponto que a área de História Pública Digital pode nos elencar algumas pistas de como lidar com toda essa interconectividade no Ensino de História. De acordo com Souza, já há indicativos do caminho da interconexão, a qual ele se refere à perspectiva epistemológica do tempo histórico.

Afirmamos que a história é uma produção do/para/no tempo presente e que a web 2.0, o desenvolvimento das TICs e sua mediação pela Internet criaram potenciais condições para o desenvolvimento de uma temporalidade da história que se relacione cada vez mais as questões do tempo presente (SOUZA, 2016, p. 49).

Na última parte de sua dissertação no Profhistória, o historiador Raone Souza teve como seu produto um roteiro para que professores da Educação Básica desenvolvessem um programa de podcast conjuntamente com seus estudantes, e para tanto se pautou no modelo da aula-oficina proposto por Barca, a qual visa destacar o docente enquanto um investigador social de seu cotidiano.

A ideia consiste na dinâmica e organização para a produção de um programa de podcast em três etapas: A primeira, denominada de *brainstorm*, do inglês, tempestade de ideias, em uma tradução livre, consiste em realizar o levantamento prévio dos estudantes sobre determinado assunto ou tema histórico.

O segundo momento é dispor os estudantes em um ambiente (proposto pela coletividade, como, por exemplo, a própria sala de aula ou o laboratório de informática) para então debater as ideias que serão sistematizadas no roteiro e a produção das possíveis pautas a serem abordadas durante o programa. O terceiro e último momento seria marcado pelos processos mais técnicos, tais como a gravação, a edição e publicação do podcast.

Sua proposta de trabalho consiste em dividir esses alunos em pequenos grupos a partir de suas afinidades com as etapas propostas acima. Exemplificando, os estudantes que possuem maior facilidade na escrita e na sintetização de ideias seriam os responsáveis pela elaboração do roteiro, já aqueles familiarizados com softwares ou aplicativos de edição seriam responsáveis pela montagem do programa e, por fim, aqueles habilidosos no campo da arte responderiam pela publicação, publicização e criação de conteúdo para a divulgação - tais como artes de capa para as redes sociais. Tal logística permitiria que todos os alunos daquela turma se sentissem na incumbência de realizar o podcast com qualidade (SOUZA, 2016, p. 72).

E é partindo deste caminho trilhado pelo pesquisador que procuraremos percorrer (uma vez que, em sua dissertação, não houve tempo hábil para aplicação com estudantes), contudo a partir de outra ótica. A nossa preocupação será a de orientar os alunos a desenvolverem o podcast por si mesmos e também, se possível, explorar e abordar o que ficou marcado neste processo, ou que tipo de experiência foi desenvolvida. A nossa metodologia será um pouco mais detalhada nas próximas páginas.

3.3 – A perpetuação das vozes

A cena inicial do filme *Contato*, produzido em 1997 e dirigido por Robert Zemeckis, o qual é inspirado no livro homônimo do astrônomo e divulgador científico Carl Sagan, é, no mínimo, inspiradora. A película começa com uma tomada da órbita terrestre, na qual ouvimos diversos tipos de sons, de músicas, passando por buzinas de carros, conversas, locuções esportivas entre outros, uma verdadeira cacofonia.

Porém, na medida em que a câmera vai se afastando e lentamente distanciando-se do ponto inicial, mostrando o restante dos planetas do sistema solar, os sons vão remetendo a

vozes cada vez mais antigas, programas da década de 1980... 1970... 1950... 1940... anos 1920 até que, na medida que vamos nos aproximando dos pontos mais longínquos da nossa galáxia e alcançando os recantos mais obscuros do nosso universo, tudo o que nos resta é apenas o silêncio. A sequência se encerra com a câmera se afastando ainda mais e revelando que todas aquelas imagens e vozes têm como seu ponto de origem a pupila do olho da pequena Ellie Arroway, a protagonista do filme.

Toda vez que vemos ou rememoramos essa cena, sempre nos questionamos, até onde vai o poder da nossa voz? Será que os sons que produzimos hoje estarão em alguma medida, daqui a algumas centenas de bilhões de anos-luz sendo propagados pelo universo? E em um exercício de quase ficção científica, haveria a possibilidade de tais sons atingirem uma civilização com inteligência avançada, capaz de decifrar nossa linguagem e interpretar acertadamente o que queríamos dizer?

Talvez as respostas para essas perguntas não sejam respondidas enquanto a humanidade existir, porém é acalentador pensar que seja justamente o som a ser o nosso último vestígio de existência neste universo. E foi pensando também nestas questões não somente de cunho histórico, mas também com viés filosófico, que escolhemos a mídia podcast para desenvolver com os estudantes.

Eventualmente, seja possível que suas vozes sejam preservadas e reproduzidas daqui a séculos ou milênios não apenas enquanto existir os aparatos tecnológicos que permitam a sua reprodução, mas como uma fagulha ou um átomo de existência carregando aquilo que a humanidade utilizou para se manifestar, produzir ideias e arte. Porém não nos cabe apenas conjecturar e divagar sobre o futuro: é preciso pensar nas potencialidades para o presente.

Neste sentido, nossa metodologia de trabalho com os alunos consistirá de três dimensões: a primeira dimensão é de caráter preparatório - provisoriamente aqui chamado de “Pré-Cast” - a qual consiste em apresentar aos estudantes o que é um podcast e suas diferentes formas de elaboração, assim como as possíveis narrativas que podem ser utilizadas (nada impede de que os alunos encontrem sua própria forma de dar sentido a suas vozes). Ainda nesta etapa de preparo, os estudantes seriam direcionados a compreenderem como funciona o ofício do historiador, ou seja, ter um olhar mais atento para as fontes históricas e os possíveis caminhos para a sua análise pautada em critérios historiográficos.

É evidente que não queremos transformar os estudantes em pequenos historiadores, porém são precisos estes cuidados epistemológicos para que não incorram em erros muito comuns, como o anacronismo ou a utilização incorreta de conceitos, isto independente da temática escolhida pelos estudantes.

A segunda dimensão - denominada de “intermediária” - consiste na gravação do podcast em si. Para tanto, pensamos na seguinte divisão: discussão da temática durante a etapa do *brainstorm*, divisão dos alunos em grupos menores para trabalharem no roteiro, arte, publicação, gravação e edição, muito semelhante naquilo que foi proposto pelo professor Raone Souza.

No primeiro bloco do programa, dois ou três estudantes, no máximo, seriam os apresentadores da pauta do programa, evidentemente que apoiados no material elaborado pelo restante da turma. A intenção desta etapa é que os alunos sintam-se responsáveis pelas narrativas históricas que estão criando e que os mesmos tenham ciência deste processo.

Por fim, teremos a terceira dimensão - intitulada de “autorreflexão” - que se expressa na participação do professor enquanto intermediador com os estudantes. Este momento estaria localizado no último bloco do podcast e teria como objetivo debater com os estudantes sobre aquilo que eles acabaram de produzir e, com isto, fazer um levantamento geral de como foi a experiência da produção deste programa.

Para a realização desta etapa consideramos utilizar entre quatro a seis horas/aulas com a turma e o tema também ser escolhido de acordo com o conteúdo curricular que os estudantes estejam vendo naquele momento, respeitando, assim, tanto os documentos norteadores elaborados pelo Estado, como a própria organização da escola e do planejamento do professor.

Inicialmente, a escola escolhida para a aplicação do produto é o Colégio Estadual Helena Kolody, localizado no município de Terra Boa (PR), por contar com uma estrutura tecnológica adequada, e com conexão à Internet em todos os ambientes, inclusive nas salas de aula, e também possuir projetores multimídias e laboratório de informática funcional. Porém, o produto também foi aplicado para os estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) do município de Cianorte, pois, ao aventarmos com eles a possibilidade de produção dos episódios para um podcast, ficaram extremamente animados com a ideia.

Em ambas as escolas, foram selecionadas para a aplicação duas turmas do primeiro ano do ensino médio, uma de cada instituição de ensino. Nossa ideia consistiu na participação de todos os estudantes, contudo, devido ao contexto da pandemia naquele período, nem todos os alunos estavam frequentando as aulas de maneira presencial.

O que ocorria era uma espécie de rodízio entre eles, ou seja, uma semana presente em sala de aula e a outra em casa, acompanhando, de forma remota, e ainda havia aqueles que só estavam assistindo a aula via *online* e realizando as atividades via material impresso.

Esperamos que, a partir deste trabalho, não somente possamos dar uma pequena contribuição para este universo gigantesco de vozes que são criadas, compartilhadas, comentadas e ampliadas todos os dias na podcastsfera, mas que também possamos inquirir sobre que tipo de experiência os estudantes são submetidos ao utilizarem os meios tecnológicos para expressarem seus saberes oriundos de outros espaços além dos escolares, e por que não tempos tão diferentes? A jornada continua no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

HORIZONTE DE EVENTOS - A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DO PODCAST EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

4.1 - Experiências escolares com podcast: produções de diálogos e de discursos

No campo da física, e em específico da astronomia, existe um fenômeno espacial conceituado como o “horizonte de eventos”, ou seja, ele acontece quando a luz, viajando em toda sua velocidade, não consegue escapar a força gravitacional de um buraco-negro e, neste momento, atinge o chamado “ponto de não-retorno”, em outros termos, não há mais como escapar da massividade do buraco-negro e a luz é tragada para o seu interior, desaparecendo em sua imensidão.

É justamente ao atingir esta marca, o ponto de não-retorno que as leis da física clássica deixam de ser entendidas de maneira convencional, assim como os cálculos matemáticos tornam-se tão ilógicos que alguns produtos da ficção científica deixam de ser mera ficção e passam a atuar nos campos das possibilidades e probabilidades.

Por exemplo, pelo menos ainda no campo teórico, a existência do horizonte de eventos permite que os cientistas prognostiquem, ao menos matematicamente, que seria possível realizar coisas antes impensáveis. Entram nesse rol as viagens temporais, a existência de buracos de minhoca, que seriam uma espécie de atalhos entre dois pontos muito distantes entre o universo, e até mesmo estabelecer novas definições daquilo que conhecemos como o espaço-tempo.

Outro ponto notório é que a luz, quando emitida de um lado do horizonte de eventos, não pode ser observada do outro lado, que ao ser dragada pelo buraco-negro, simplesmente não é mais visível por conta da distorção gravitacional e, portanto, não há como sabermos o que realmente acontece quando ela atravessa o buraco-negro e se encontra em outro ponto do universo.

E é um sentimento semelhante que nos percorre neste ponto da pesquisa, de talvez termos atingido uma espécie de horizonte de eventos. Pois, ao longo dessa trajetória, observamos a produção dos podcasts realizada pelos estudantes, acompanhamos, na medida do possível, as mais diversas etapas, indo desde os preparativos iniciais - as orientações em sala de aula, as quais nem sempre foram possíveis de maneira presencial e que também foram realizadas de maneira remota, assim como auxiliamos na remoção de dúvidas, na produção

dos roteiros, na escolha das pautas. Contribuímos também na chamada parte técnica, qual seja, orientando os estudantes a como utilizar os aplicativos para a gravação dos programas até o lançamento do produto finalizado na podsfera, além de outros pormenores que serão explorados com mais afinco durante este capítulo.

As perguntas que nos transpassam neste momento são as mais diversas, e as que nos mais causam inquietação dizem respeito a uma espécie de devir, por exemplo, preocupações com se as vozes que foram lançadas pelos estudantes via podcast provocaram quais tipos de impactos no futuro? Será que terão algum impacto? Como será o teste de sobrevivência do tempo? Como será que os próprios estudantes se sentirão daqui a alguns anos ouvindo a própria voz gravada em uma época remota? O que eles lembrarão de tudo isso? Qual terá sido a experiência? O que será que os marcou? O que será que permanecerá dessa experiência, vinculada a uma pequena parte do ensino de História, daqui a cinco ou dez anos, ou talvez mais tempo adiante?

Estes são alguns dos questionamentos que não estão ao nosso alcance para responder de imediato, pois fazem parte semelhante daquilo que comparamos anteriormente do chamado ponto de não-retorno. Não há como dimensionarmos ou mensurarmos aquilo que será preservado e o que chegará do outro lado quando o mesmo fizer sua passagem pelo buraco negro, que podemos traduzir em nosso contexto a como lidamos com a preservação via tecnologias digitais.

Em nosso atual contexto, há diversas fontes históricas que, simplesmente, estão desaparecendo ou se perdendo pelo simples fato de que as mídias de armazenamento de trinta ou quarenta anos atrás não têm suporte para sua reprodução nos tempos contemporâneos, seja pela simples falta de interesse em sua conservação ou o insucesso daquela mídia.

Talvez o papel que nos caiba seja de mantermos a esperança de que as vozes destes estudantes sejam pelo menos captadas (e preservadas) no presente momento, ou que possam sobreviver como um artefato arqueológico em um futuro distante.

Foi pensando nesta propagação das vozes e na construção dos podcasts que gostaríamos de trazer à baila as distinções daquilo que Vilém Flusser considera como “diálogos” daquilo que são os “discursos”. Para este filósofo, há dois tipos de diálogos, aqueles que ocorrem de maneira circular (de caráter mais restrito) e em redes (de maior alcance em relação ao público a ser atingido), e quatro tipos de discurso, que são elencados em “teatrais”, “piramidais”, “árvores” e “anfiteatrais” e podem ser definidos da seguinte forma:

Os diálogos são *circulares* (exemplos: mesas redondas, parlamento), ou *redes* (exemplos: sistema telefônico, opinião pública). Os discursos são *teatrais* (exemplos: aulas, concertos), *piramidais* (exemplos: exércitos, igrejas), *árvores* (exemplos: ciência, artes), e *anfiteatrais* (exemplos: rádio, imprensa). A história ocidental pode ser vista enquanto jogo comunicativo que vai aplicando tais métodos de comunicação como estratégias. O propósito dessas estratégias é o de produzir e acumular informações novas (FLUSSER, 2011, p. 73).

De acordo com o autor, no mundo contemporâneo há uma prevalência dos discursos sobre os diálogos, e isto pode acarretar justamente a falta de comunicação e da solidão das massas. Talvez seja neste sentido que o podcast pode vir a contribuir, uma vez que é possível penetrar sobre o modo de se produzir os mais diversos tipos de discursos, como observaremos logo adiante na produção realizada pelos estudantes, uma vez que há uma diversificação nos mais diversos estilos, formatos e duração de cada programa.

Evidentemente que para Flusser cada discurso surgiu em um determinado contexto histórico, por exemplo, o discurso teatral pode ser definido como aquele que antecede a própria história,

Ele é o discurso do patriarca que transmite os mitos da tribo à geração nova, é o discurso da avó que conta as lendas aos netos. O que caracteriza este tipo de discurso é o fato dos receptores encararem o emissor: formam um semicírculo em torno dele. Estão em posição de responsabilidade: vê-se obrigado a respostas. O teatro é discurso aberto para diálogos. A contestação, a reviravolta de discurso em diálogo, a “revolução” está no programa do teatro. Revoluções são possíveis em torno da fogueira e da lareira (FLUSSER, 2011, p. 74).

O discurso anfiteatral traz algumas semelhanças com o conceito de “sons tribais” propostos por McLuhan, pois remonta a uma época predominante da oralidade, da autoridade das figuras ancestrais e da presença dos mitos e lendas, tão presentes nas primeiras populações humanas. Ao traçar um breve histórico sobre os embates da nossa comunicação, Flusser também aponta a existência do discurso piramidal, o qual é marcado pela religião e pela tradição, na qual a figura do sacerdote mantém um discurso do tipo “puro”, ou seja, a figura de autoridade não admite haja qualquer tipo de interferência que possa modificar o sentido daquele planejado pela figura representativa do Estado.

Já o discurso em árvore surge no alvorecer da Idade Moderna, e pode ser compreendido como as subdivisões ou sub-ramificações do discurso piramidal, que, com o declínio da hegemonia do poder religioso, acabou tornando-se mais aberto aos diálogos. Esta nova dinâmica demonstrou-se extremamente profícua na construção e na disseminação de informações novas, como, por exemplo, na construção e popularização da Enciclopédia,

projetada por Diderot e D'Alembert, e tornou-se um marco do período e do pensamento Iluminista.

Contudo, a partir deste contexto das luzes, criou-se uma linguagem do “especialista”, ou seja, a produção de informações e de conhecimentos sobre determinadas áreas tornou-se somente acessível aos iniciados naquele saber. Por fim, temos o discurso anfiteatral, que veio ao longo dos séculos XX e XXI e tornou-se dominante como uma tentativa de solucionar, ou melhor, acessar os discursos inseridos nas ramificações dos discursos produzidos em árvore em algo mais palatável, simples. Foi assim que se deu a proliferação da cultura de massas (FLUSSER, 2011).

Ainda de acordo com Flusser, o principal problema é o de que os discursos anfiteatrais, na produção de seus discursos, acabam tornando tudo muito simples e pobre, e que serão captados apenas por aqueles que estiverem em sintonia. Para ele é preciso pensar o papel democrático da comunicação, de uma ação política,

Pois reformular a ciência em sentido dialógico implica reformular o tecido comunicológico da sociedade. Democratizá-lo. Mais que tarefa epistemológica, é pois tarefa política. Trata-se de tornar ciência politicamente responsável. Transformar o método, a consciência que o saber é significativo apenas se for ponto de partida para a ação republicana. Mas, para que tal reformulação possa ser feita, é preciso que a república exista. E a república é o espaço público dos diálogos circulares. Atualmente tal espaço não existe. Todo espaço está ocupado pela irradiações anfiteatrais e pelo diálogo em rede. Vista internamente, a crise da ciência se apresenta como crise epistemológica, mas vista a partir da sociedade, apresenta-se como crise estrutural? Não é possível dialogizar-se o conhecimento se não há espaço político para tanto (FLUSSER, 2011, p. 78).

Seria possível pensar as produções do podcast feita pelos alunos no sentido proposto por Flusser, de uma reformulação do tecido comunicológico da sociedade a partir do ambiente escolar? Acreditamos que as produções dos episódios construídos pelos estudantes nesta pesquisa dão indicativos de que “sim”.

As discussões, teorizações e os debates que realizamos trouxeram-nos para aquilo que consideramos ser o cerne desta pesquisa: a realização dos programas de podcasts que foram feitos quase em sua totalidade pelos estudantes de duas escolas públicas que estão localizadas no interior do estado do Paraná.

O nosso planejamento inicial consistia em utilizar de quatro a seis aulas para o desenvolvimento do produto, indo desde o preparo, passando pela etapa do planejamento e até o momento derradeiro, que seria o lançamento nos programas na podosfera.

A aplicação do produto podcast estava planejada para ocorrer no início do ano letivo de 2021, porém somente conseguimos efetivar sua realização entre os meses de outubro e

novembro. Isto ocorreu devido ao contexto epidemiológico do período, no qual o país encontrava-se em meio ao surto da COVID-19 e sua disseminação pelo mundo.

Devido a este perigo de proporções pandêmicas, foi necessário redobrar nossos cuidados relacionados aos protocolos de biossegurança, tais como o distanciamento social e o constante uso de máscaras. Portanto, devido a todo este cenário, o processo acabou extrapolando o prazo anteriormente estabelecido, assim como foi necessário (re)adequarmos alguns atendimentos com os estudantes, o que, em determinados momentos, foi realizado de maneira remota.

Para tornar mais dinâmico o relato desta nossa experiência, iremos primeiramente abordar os aspectos mais gerais sobre como foram realizados os encaminhamentos para ambas as escolas, lembrando que uma parte desta pesquisa foi inspirada e utilizou, como uma espécie de guia, as propostas de trabalho com podcast elaboradas pelo professor Raone Ferreira de Souza em sua dissertação de mestrado intitulada “Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História”. Ainda de acordo com Souza, é preciso considerar o professor enquanto um investigador social do cotidiano, portanto, ele entende que a oficina de elaboração de podcasts pode ser entendida enquanto prática investigativa, a qual pode auxiliar a não criar relações hierarquizadas entre os saberes oriundos do ambiente escolar.

Pensamos a oficina como prática investigativa que não pode ser considerada como meio hierarquizador dos saberes ou dos saberes produzidos (ESTEBAN, 1999). É necessário, portanto, valorizar os saberes e os fazeres que são produzidos no cotidiano escolar, levando em consideração suas especificidades sem, no entanto, desconsiderá-las. Afinal, a escola deve ser abordada como um lugar de práticas que contribuem para a emancipação social (SOUZA, 2016, p. 71).

Foi justamente pensando no caráter da emancipação social que dividimos o material propositivo em três etapas, e a primeira seria aquelas que denominamos de etapa inicial ou preparatória, na qual seria realizada uma investigação prévia com os estudantes sobre aquilo que eles sabem ou entendem em relação ao podcast e a podcastsfera.

Durante esta primeira etapa, procuramos debater e discutir com os estudantes o tema geral do podcast a ser trabalhado, assim como a divisão dos estudantes em grupos menores, com o intuito de distribuir melhor as tarefas.

Ainda durante esta primeira etapa, apresentamos aos alunos os principais formatos existentes de podcast: entre eles, podemos destacar as entrevistas, os bate-papos, programas em estilo radialístico, de caráter informativo ou jornalístico, aqueles voltados para uma proposta mais educacional ou formativa e *storytelling* (contação de histórias). Também

incentivamos que os estudantes, caso considerassem pertinente, poderiam criar o seu próprio formato se considerassem necessário.

Esta divisão se faz necessária, uma vez que há uma série de etapas a serem pensadas e cumpridas antes do programa de podcast ser lançado na Internet, e assinalamos pelo menos quatro funções que consideramos como essenciais: as de roteiristas, editores, apresentadores e aqueles responsáveis pela produção da arte e do material de divulgação³³, os quais foram divididas entre os estudantes da turma. Ainda durante esta primeira etapa, tentamos identificar e levar em consideração as afinidades com que cada estudante poderia ter maior intimidade com cada função designada.

A segunda etapa foi chamada de “intermediária”, e podemos mencionar que foi neste momento que os estudantes começaram a colocar a “mão na massa”, ou seja, que tiveram um contato maior e mais profundo com as ferramentas que seriam utilizadas para a gravação do podcast.

Para tanto, decidimos apresentar dois aplicativos para celulares nos quais os estudantes fariam tanto a gravação quanto a edição. Esta opção foi feita por duas razões principais: a primeira se trata de oportunizar o acesso à tecnologia via *smartphone*, já que a maioria dos estudantes possuem aparelhos celulares próprios. Também identificamos que grande parte dos alunos não dispõe de notebooks ou computadores em casa, e uma solução seria a utilização do laboratório de informática das instituições de ensino, os quais, contudo, devido à pandemia, estavam sem poder serem utilizados.

Evidentemente que há programas mais elaborados e com ferramentas mais robustas (para gravação e edição) nos computadores, além de equipamentos de alto custo, elementos estes que poderiam deixar a produção do podcast com uma cara mais profissional, porém, é necessário levar em conta o contexto dos estudantes como apontamos acima, então estas opções se tornam menos acessíveis, ou mesmo inviáveis. Outro ponto que devemos elencar é o de que o nosso intuito era tentar criar o sentimento de integração dos estudantes, para que se sentissem como os próprios realizadores deste produto, o que de fato não deixam de ser.

A segunda razão está atrelada ao caráter da praticidade e facilidade em lidar com tais aplicativos. Reduzimos as nossas opções, entre várias outras disponíveis, a apenas duas, o *Anchor* e o *Spreaker*. Escolhemos ambos pelos seguintes motivos: são gratuitos, com uma

³³ Os estudantes responsáveis pela parte artística também criaram as capas que estampam cada episódio, utilizando o aplicativo ou site *Canva*, o qual permite a utilização de um banco de imagens e fontes. Algumas destas artes estão em anexo nesta pesquisa.

interface amigável, pois, a partir de poucos cliques, já é possível iniciar uma gravação, tanto presencial quanto remotamente.

Foi durante esta segunda etapa que também ressaltamos com os estudantes a importância de, se possível, estar em um ambiente ideal para gravação, no qual houvesse a menor interferência de ruídos externos. Pensando nestas condições, atreladas aos já mencionados protocolos de biossegurança, que estavam em maior rigor naquele período, os estudantes de ambas as escolas optaram por realizar as gravações fora do ambiente escolar. Em alguns casos até o fizeram de maneira isolada dos colegas, uma vez que os aplicativos permitem esta modalidade de captação de áudio a distância, via conexão de Internet.

Por fim, temos a terceira e última etapa, a qual nos referimos como “autorreflexão”, e, para externalizá-la, foi gravado um programa de podcast separado daquele realizado pelos estudantes, chamado por nós de “Cantinho do Professor”. Neste programa, o intuito foi o de reunir o professor (enquanto intermediador/*host* do programa) com um aluno que fosse o representante de cada grupo que desenvolveu os programas de podcast.

Esta última etapa foi pensada com o intuito de criar um momento oportuno de compartilhamento de experiências, ou seja, um espaço para que os estudantes pudessem também relatar quais foram as experiências que eles tiveram durante a produção do podcast. Para isto, a etapa autorreflexiva acabou sendo dividida em duas partes: a primeira feita apenas com os representantes dos grupos do CEEP/Cianorte e a segunda somente com os estudantes do Colégio Helena Kolody (Terra Boa). Esta divisão foi necessária, uma vez que as gravações foram realizadas com estudantes de escolas de distintos municípios.

O nosso objetivo, neste momento, não é de exercer uma análise minuciosa e detalhada dos diálogos, discursos e narrativas que foram produzidas pelos estudantes em seus respectivos programas de podcast, mas, sim, explorar melhor como foi esse processo, aquilo que ficou marcado, o que eles sentiram durante a produção. Contudo, quando for oportuno, iremos trazer à baila algumas falas e trechos dos programas que foram gravados e disponibilizados pelos estudantes.

Tendo levado em conta os fatores mencionados acima, de maneira a tornar o nosso trabalho o mais inteligível possível, iremos dividir o nosso trabalho da seguinte maneira: primeiramente vamos relatar a maneira como foram desenvolvidos os podcasts no Colégio Estadual Profissionalizante de Cianorte (CEEP), localizado no município de Cianorte - Paraná e, logo em seguida, iremos nos concentrar naqueles programas que foram realizados no Colégio Estadual Helena Kolody, localizado no município de Terra Boa - Paraná.

Ao apresentarmos nossa proposta de trabalho, os estudantes do CEEP demonstraram interesse imediato na participação e no desenvolvimento do podcast. Neste primeiro contato, ao questionarmos se eles sabiam o que era um podcast, vários dos alunos e alunas demonstraram familiaridade com o termo, muitos deles manifestaram entusiasmo e confirmaram que já acompanhavam alguns podcasts com uma frequência regular.

Logo em seguida, perguntamos quais eram os podcasts que eles ouviam e obtivemos uma série de respostas, e os estudantes apresentaram-nos vários nomes os quais já conhecíamos e que são populares na podcastsfera. Os estudantes mencionaram alguns nomes, entre eles o *PodPah*, *Flow*, *Poddelas*, *VenusPocast*, *Mano a Mano* e também relataram outros que até mesmo nós desconhecíamos a sua existência, tais como o *Hardcast*, *Quase Meia Noite* e *Zero Onze*.

A partir desta breve introdução da atividade aos alunos, foi pedido então para que os mesmos já começassem a pensar e discutir qual seria o possível nome do podcast, assim como conjecturar sobre a duração média, o formato, as pautas que iriam abordar, assim como, se possível, trouxessem já feita a divisão dos grupos para a próxima aula, a fim de agilizar a dinâmica e a organização de cada equipe.

A única coisa que solicitamos é que o tema geral dos podcasts fosse único, funcionando como uma espécie de “guarda-chuva”, e o tema escolhido foi a Idade Média, pois se tratava da temática histórica que estávamos abordando em sala de aula durante aquele período letivo (a organização realizada pela SEED/PR consta em dividir o ano letivo escolar em três trimestres). Assim, a partir dessa premissa, pedimos que eles pensassem sobre quais assuntos eles gostariam de discutir e debater a partir do contexto do Medievo.

Por fim, a sala foi dividida em quatro equipes e as temáticas propostas pelos estudantes foram as seguintes: medicina na Idade Média, machismo e homofobia na Idade Média, música na Idade Média e ciência na Idade Média. Também foi decidido naquela aula o nome do podcast, que venceu uma acirrada disputa entre diversas outras sugestões de possíveis nomes, nomes tão criativos quanto “Tenda Histórica”, “Salada Histórica” e “CEEPcast”.

O nome vencedor acabou sendo o “PodTrevas”, o que acabou sendo uma brincadeira irônica feita pelos estudantes, devido ao fato de que, durante nossas explicações em sala de aula, foi dito a eles que a Idade Média durante muito tempo foi considerada por pensadores da Modernidade e pela historiografia em termos pejorativos, tais como a “Idade das Trevas” ou a “Noite dos Mil Anos”, devido à forte presença do aspecto religioso (nos meios sociais, políticos e econômicos) e do não desenvolvimento do pensamento científico como

compreendemos atualmente. Apesar de evidenciarmos que hoje este período histórico sofreu um processo de revisão, uma etapa corriqueira do processo científico, tal concepção ainda vigora e sobrevive no imaginário e nas opiniões do senso comum.

QUADRO 03 - DIVISÃO E FORMATAÇÃO DOS EPISÓDIOS DO CEEP/CIANORTE

COLÉGIO ESTADUAL PROFISSIONALIZANTE (CEEP)			
Município: Cianorte	Turma: 1º Ano - Técnico em Química (Integrado)	Nome do Podcast: PodTrevas	
Temática	Duração	Formato	Composição
Episódio 01: Medicina na Idade Média	52 minutos	Bate-papo	07 membros
Episódio 02: Machismo e Homofobia na Idade Média	21 minutos	Bate-papo	08 membros
Episódio 03: Música na Idade Média	16 minutos	Informativo Educacional	10 membros
Episódio 04: Ciência na Idade Média	14 minutos	Informativo Entrevista	08 membros

Autoria: O próprio autor

Episódio 01: Medicina na Idade Média³⁴

Neste programa, o grupo trouxe uma série de informações a respeito de como eram produzidos os remédios naquele período, a relação existente entre a saúde das pessoas daquele período e sua ligação com os aspectos religiosos.

Também teceram comentários referentes à estrutura hierárquica da igreja e seu domínio axiológico, de como possuíam o domínio e controle do conhecimento durante o medievo, além de destacar o papel social dos reis taumaturgos. Destacaram a existência de pessoas que poderiam ser consideradas como feiticeiras e bruxas, e, além disso, fizeram

³⁴ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link:

.....https://open.spotify.com/episode/20IRW3iW3B4hj30g2dprH?si=Ix_AGIB_Q4-1Kf6zJv9OoA&utm_source=copy-link&nd=1. Acesso em 28 de mar de 2022.

menções de como a prática médica medieval tinha ligações com diversos aspectos da medicina na Antiguidade e, ao fazerem isso, trouxeram para a discussão figuras como a de Hipócrates e até mesmo Asclépio, este último era considerado o deus da medicina no mundo grego.

Porém o que mais nos chamou a atenção foi que durante o processo de construção do podcast não houve uma linearidade da narrativa, de tentar contar os fatos históricos seguindo uma cronologia de eventos, mas notamos que as estudantes/apresentadoras buscavam fazer diversos ganchos entre o passado e o presente, realizando diversos movimentos de idas e vindas durante suas falas e debates.

Por exemplo, ao estabelecerem comparações entre os procedimentos médicos realizados no medievo e aqueles realizados por técnicas contemporâneas - como a falta de anestesia e a realização de cirurgias mais invasivas ou de alta periculosidade, assim como estabelecer paralelos e indicar semelhanças (apesar do distanciamento temporal) entre a peste bubônica e a COVID-19.

Isto levou as estudantes a traçar paralelos e colocarem em papel de relevância as pessoas que atuavam na linha de frente em ambas as epidemias, assim como analisar o papel das políticas utilizadas no gerenciamento e controle de doenças, além da comparação entre o uso de máscaras, as chamadas “bico de pássaro”, utilizadas por médicos medievais e as utilizadas durante o surto de coronavírus (tecido, pano, entre outros materiais utilizados na confecção) demonstrando suas diferenças no propósito de uso.

Por fim, também faz necessário evidenciar as relações que o grupo fez da proximidade entre outras áreas do saber, como a Sociologia, ao discutirem a estruturação familiar do medievo e como elas são pensadas atualmente. E também destacam a mudança ocorrida no prestígio e status social/econômico que a profissão de médico tinha na época da peste bubônica e como hoje é uma das profissões mais promissoras, seja no retorno financeiro ou no destaque que os médicos possuem na sociedade.

Episódio 02: Machismo e Homofobia na Idade Média³⁵

Interessante notarmos que, logo no início, as estudantes/apresentadoras já destacam que conceitos como o de “machismo” e “homofobia” eram in-existentes na Idade Média, ou seja, que as pessoas consideradas como homossexuais naquele período eram vistas como

³⁵ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link:<https://open.spotify.com/show/5iQx8RPP9ne0xkIXcT639M>. Acesso em 28 de mar de 2022.

anormais ou doentes. Isto demonstra uma preocupação de não estarem incorrendo em anacronismos.

Durante o programa elas também destacam que uma das práticas de combater a homossexualidade no período medieval era cuspindo nas pessoas, e chegam a mencionar que uma delas havia se tornado santo da Igreja Católica. Apesar de não lembrarem o nome, é provável que estivessem falando de Bernardino de Siena, missionário italiano que era famoso na Idade Média por suas pregações ferrenhas contra a homossexualidade, bruxaria, feitiçaria e a condenação da usura.

Outro assunto abordado foi referente às punições sofridas por aqueles que eram acusados de serem homossexuais, além da presença de relações homoafetivas nas forças militares. As apresentadoras também destacam algumas diferenças entre a homossexualidade feminina da masculina já naquele período, visto que a primeira era mais discreta e, por isso, mais fácil de ser ocultada.

Porém, devido ao papel de submissão ao qual a mulher era submetida na sociedade medieval, e tendo em vista qual deveria ser o seu papel dentro do casamento - qual seja, como uma força ou pilar da sustentação do matrimônio - e que isto recaia sobre o seu desempenho sexual. Neste cenário, caso o marido fosse homossexual e acabasse sendo descoberto, a responsabilidade não recairia sobre ele, mas sim sobre sua mulher, que não havia cumprido devidamente o seu papel enquanto esposa.

Há uma notável preocupação das estudantes em estabelecerem correlações referentes a maneira como a presença do machismo e da homossexualidade já eram vigentes naquele período e em como há certos vestígios que podem ser encontrados em nossa sociedade contemporânea. A título de exemplo, é mencionada no podcast a dependência da mulher em relação ao marido de maneira econômica e social, as restrições de relações sociais para além do convívio familiar e que, durante muito tempo, as dificuldades de acesso às informações e ao conhecimento de maneira geral eram muito restritos, tanto para as mulheres, quanto para os homossexuais.

Sobre este último ponto, elas trazem a discussão sobre o papel da bruxaria e da feitiçaria no contexto da Idade Média. Para as apresentadoras, as mulheres consideradas bruxas, na verdade eram pessoas inteligentes e que estabeleciam uma espécie de “ligação” com a natureza, devido ao seu conhecimento herbário prático, e que, por conta dessas habilidades, acabavam sendo aprisionadas e julgadas por membros da Inquisição, e um dos métodos consistia em procurar marcas que o diabo teria deixado em seus corpos, como as

pintas ou rugas. E que estas mulheres consideradas bruxas então, somente confessavam seus crimes por meio de instrumentos e práticas de torturas promovidas pelos padres inquisidores. Por fim, é interessante notarmos também a presença da construção do conhecimento histórico a partir de outras mídias, como podemos destacar quando as estudantes fazem também um comparativo com a cultura indiana a partir de novelas e séries de televisão para fazer comparativos com o sistema de castas, além de situações experienciadas no cotidiano, como ainda vigora em alguma medida no senso comum, alguns mitos ou tabus sobre a menstruação.

Episódio 03: Música na Idade Média³⁶

Ao longo deste episódio, notamos a presença de alguns pequenos problemas técnicos de gravação, entre eles o sumiço do som algumas vezes, a presença de eco e repetição de falas em determinados momentos.

Isto ocorreu principalmente pelo fato do grupo ter realizado a gravação à distância, ou seja, os membros não estavam reunidos em uma única sala e captando as vozes por um único aparelho. Apesar destes percalços, tais problemas não causaram mais do que apenas um pequeno incômodo e estes fatores não diminuíram o esforço e a dedicação dos estudantes durante a preparação do episódio.

Durante este programa, os estudantes se dedicaram a apresentar e analisar algumas músicas e ritmos criados durante o medievo, concentrando seu foco entre os séculos X e XV. Para tanto, eles reforçam que os gêneros musicais atendiam principalmente aos anseios da Igreja, a instituição ditame da vida social e política durante este período histórico, portanto, as canções se faziam presentes nas missas, procissões e nos mosteiros.

Os apresentadores indicam que a divisão musical medieval poderia ser traçada nos seguintes gêneros: canto gregoriano, trovadorismo (canções amorosas e satíricas), moteto, conductos, roqueto e soluços. Ao longo de cada um desses gêneros, os estudantes foram identificando e apontando os principais compositores de cada estilo e suas principais músicas de destaque ou aquelas que eram famosas no período.

Por fim encerraram o podcast fazendo uma breve apresentação de alguns instrumentos musicais oriundos da idade média, aqueles que eram considerados mais populares ou que eram mais utilizados pelos musicistas. Destacam entre eles a rabeca, a harpa, a charamela (instrumento parecido com o oboé), a flauta e o órgão. Talvez um elemento que pudesse

³⁶ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link:<https://open.spotify.com/episode/583cK4EWe0SIhQ2Sa0uZze>. Acesso em 02 abr 2022.

enriquecer este programa seria a utilização e a inserção de alguns trechos das músicas (ou da sonorização dos instrumentos) medievais que foram destacadas pelos estudantes.

Episódio 04: Ciência na Idade Média³⁷

O tema escolhido pelos estudantes a ser desdobrado foi a da alquimia, que, em certa medida, atrai muitas vezes os olhares curiosos dos adolescentes, uma vez que, acreditava-se, ela poderia ter a capacidade de aperfeiçoar e melhorar o corpo humano por meio da natureza e teria como seu objetivo final encontrar a famigerada pedra filosofal.

Para tanto, no podcast é apresentado que a alquimia também era conhecida como a “química da Idade Média”, uma predecessora que já era disseminada entre os povos da Antiguidade, entre eles os egípcios, gregos, romanos e árabes. Além disso, também são mencionados alguns alquimistas mais conhecidos ao longo da história, entre eles a figura de Nicolau Maquiavel e do físico Isaac Newton.

Na última parte do programa, os estudantes realizaram um quadro de perguntas e respostas sobre o tema da Alquimia, no qual as pessoas que responderam as questões eram os próprios membros do grupo. As questões elaboradas foram de cunho mais geral, por exemplo, quem eram os alquimistas, quais eram seus objetivos, e citar quais eram os principais materiais que eles utilizavam durante suas experimentações laboratoriais.

Cantinho do Professor: Parte 01³⁸

Após esta breve apresentação de cada um dos podcasts, cabe-nos discutir a última etapa, a de autorreflexão, que também optamos por gravar no formato de podcast e com o seguinte nome: “Cantinho do Professor”

Optamos também pelo formato de bate papo. Esta etapa foi realizada de maneira presencial e nas dependências do colégio, para que os estudantes pudessem compartilhar não somente conosco, mas também com os outros estudantes um pouco de como foi a sensação, os perrengues, as emoções, o processo, o que os marcou durante todo o trajeto, enfim, uma breve sintetização de como foi a experiência de terem utilizado um instrumento tecnológico para produzir um saber histórico na escola e para a escola.

³⁷ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link:<https://open.spotify.com/show/2xku9NpbfMNssiaAJ3y3Hy>. Acesso em 02 abr 2022.

³⁸ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link:<https://open.spotify.com/show/2xGg2JuhdqFBThnuey1AO?si=b5184bbc88e44759>. Acesso em 02 abr 2022.

Durante este momento, os estudantes nos apontaram o porquê de escolherem principalmente o formato de bate papo, pois, para eles, este estilo traz a sensação de fluir melhor a conversa, sem precisar ficar preso necessariamente ao que estava escrito no roteiro. Também nos apontaram que a principal ferramenta de pesquisa para a elaboração da pauta acabou sendo o *Google*.

Também os questionamos sobre como foi a experiência, ou seja, aquilo que eles consideravam como pontos positivos ou negativos durante este processo, quais foram as dificuldades, o que eles consideraram mais interessante da pauta, entre outros elementos.

A maioria apontou que a principal dificuldade foi lidar com os aplicativos de gravação e edição (todos os grupos utilizaram o *Anchor*), assim como os desajustes oriundos de se gravar a distância, problemas gerados a partir de falhas da conexão com a Internet, discussões gerais, fugas do tema, distrações, risadas, entre outros elementos, que não faziam parte da interação inicial planejada.

Além disso, vários apontaram o processo como trabalhoso, e também muitas vezes afloraram sentimentos de vergonha, timidez, medo, insegurança e até mesmo desespero. Contudo, apesar de tudo isso, também consideraram a possibilidade de realizar novos episódios para o podcast, pois, como uma das estudantes apontou durante a gravação, trata-se de “uma boa forma de se comunicar com o mundo”, e que se estivessem todos reunidos em um mesmo lugar, seria mais fácil de desempenhar o trabalho.

Por fim, outro aspecto que também marcou os estudantes foi o de que, ao realizar o podcast, apesar de todas as dificuldades elencadas acima, a atividade foi considerada como uma maneira de aprender não somente o conteúdo, mas o aprendizado ocorreu na utilização de novas formas de comunicação, de caráter mais prático e interativo, que é atípico nas aulas de História, além do desenvolvimento de novas habilidades ao lidar, ou melhor, lançar-se ao desconhecido.

Larrosa, ao lado de outros pesquisadores na obra “Elogio à Escola”, propõem discutir o ambiente escolar como um exercício do pensamento coletivo, e nos apontam que a escola dispõe de quatro dispositivos principais neste quesito: tempos, matérias, atividades e sujeitos, e que, dentro dessas quatro categorias, não há uma estrutura rígida, hierárquica, isto faz com que exista uma flexibilidade maior no trabalho do professor, e que, talvez por essa singularidade, permita transformar a escola, via experiência, em algo parecido com a *skholé*,

Tempos: a escola dá tempo livre, separando o tempo escolar do tempo do trabalho.
 Espaços: a escola como a espacialização do tempo livre em um lugar público ou, conforme diz Masschelein, como o lugar onde o tempo livre encontra um lugar

público. Matérias: a escola como tempo (livre) e o espaço (público) em que as coisas do mundo se transformam em matéria de estudo. Atividades: a escola como tempo e o espaço que, por estar separado da produção, permite o exercício e o estudo. E sujeitos: a escola como o tempo e o espaço em que alguns adultos se separam do mundo do trabalho e se transformam em professores, e a escola como o tempo e o espaço em que as crianças e os jovens abandonam também o mundo da produção - e do consumo - e se transformam em alunos e em estudantes (LAROSSA, Jorge; MALVACINI, Eduardo; RECHIA, Karen Christine et al, 2017, p. 255).

Agora nos dedicaremos a relatar como foi à experiência com a produção de podcasts no Colégio Estadual Helena Kolody, pois com os estudantes desta instituição de ensino, a dinâmica foi um pouco mais complexa, uma vez que, até aquele momento, a turma selecionada, um primeiro ano do período matutino, ainda se encontrava atendendo aos protocolos de biossegurança.

Neste contexto, era necessário que os estudantes fizessem uma espécie de rodízio, no qual poderiam ir no máximo quinze estudantes de forma presencial, e os demais acompanhavam as aulas de maneira remota. Isto acarretou na formação de três a quatro grupos que se revezavam durante a semana para irem à escola presencialmente.

Diferentemente dos estudantes CEEP/Cianorte, a maioria dos alunos do Colégio Estadual Helena Kolody desconheciam o que era o podcast, muitos nunca tinham ouvido falar sobre. Poucos estudantes escutavam com certa regularidade, apenas de maneira esporádica. Por exemplo, ao serem questionados sobre quais eram seus podcasts favoritos, eles não sabiam mencionar os nomes, mas, sim, os assuntos que mais procuravam para ouvir, e, entre eles, estavam àqueles voltados a discutir sobre a vida de celebridades e famosos, programas de entretenimento e aqueles focados em jogos eletrônicos e de videogames.

Os procedimentos de apresentação, esclarecimentos e o saneamento de dúvidas em relação à mídia podcast foram realizados de maneira concomitante tanto no CEEP quanto no Colégio Estadual Helena Kolody, ou seja, fizemos toda a dinâmica de apresentação, introdução ao podcast, as ferramentas tecnológicas que poderiam ser usadas assim como os demais procedimentos e etapas.

Diferentemente da escola do município de Cianorte, no colégio de Terra Boa não houve acordo em adotar um único nome para o podcast e, portanto, os episódios ficaram apenas com os títulos que foram desenvolvidos pelos próprios grupos. Além disso, duas equipes tiveram dificuldades tanto técnicas quanto no desenvolvimento do podcast, os quais teriam como temática “as mulheres na Idade Média” e o outro versaria sobre “a figura da Joana D’Arc” e seu papel na Guerra dos Cem Anos, e para isso adotariam o formato de *storytelling*.

QUADRO 04 - DIVISÃO E FORMATAÇÃO
DOS EPISÓDIOS DO C.E. HELENA KOLODY/TERRA BOA

COLÉGIO ESTADUAL HELENA KOLODY			
Município: Terra Boa	Duração	Formato	Composição
Episódio 01: Política na Antiguidade	10 minutos	Entrevista	08 membros
Episódio 02: Higienização na Idade Média	04 minutos	Informativo Educativo	08 membros
Episódio 03: Cultura, dieta e arquitetura na Idade Média	20 minutos	Bate-papo Debate	06 membros
Episódio 04: Filmes e jogos ambientados na Idade Média	12 minutos	Bate-papo	06 membros

Autoria: O próprio autor

Episódio 01: Política na Antiguidade³⁹

Este primeiro programa foi o que mais destoou do tema proposto, o qual era focalizar a temática no contexto da Idade Média, pois a pergunta propositiva realizada pelas estudantes foi tentar estabelecer uma possível relação de qual seria o conhecimento que os jovens têm atualmente sobre política e se haveria a possibilidade de mudar esse quadro.

Contudo, mesmo com essa fuga do tema, decidimos levar em consideração o que foi produzido neste episódio pelas seguintes razões: primeiramente o empenho dos estudantes deste grupo em realizarem o podcast, de experimentarem e se deixarem experimentar pela ferramenta tecnológica e na tentativa da construção de um saber histórico. Segundo, pois no decorrer das entrevistas que as estudantes realizaram ao longo do programa acabaram perpassando discussões pertinentes no que diz respeito ao papel da escola e como ele pode ser visto por diferentes esferas sociais.

³⁹ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link: <https://open.spotify.com/episode/68QbvMChhemCkYKUcspCyh?si=6fa9d199a2524004>. Acesso em 03 abr. 2022.

O programa tem aproximadamente dez minutos e utiliza o formato de entrevista, na qual as apresentadoras questionam uma advogada, um professor do colégio e uma estudante da turma sobre qual seria o papel e o envolvimento do jovem na política.

Na primeira entrevista, a advogada durante sua fala defende que, realmente, o jovem é despolitizado, e atribui à escola e a educação um papel essencial para a mudança deste quadro, pois alega que as instituições de ensino não podem ser consideradas apenas como um mecanismo de transmissão de informação, mas que também devem desenvolver a formação de caráter do estudante. E finaliza sua fala indicando que somente a partir destes mecanismos de mudanças é que teremos uma reestruturação do entendimento do que é a política, para além de uma disputa político-partidária.

Já o segundo entrevistado, o professor de Filosofia e Sociologia da turma, faz um resgate do pensamento socrático, o qual visa demonstrar que os jovens deveriam ter uma atitude semelhante ao do filósofo grego, de não aceitação da comodidade e de não pautarem suas ideias apenas no senso comum. O docente também argumenta que considera a juventude sem referências, seja de poucos modelos políticos exemplares, assim como a falta de atitude proativa do jovem para se aprofundar no mundo da política. O professor finaliza sua fala apontando que a escola também tem o seu papel a cumprir nesta função, uma vez que cabe a ela ser um local de aprendizagem para as chamadas “verdades científicas”.

Por último, a estudante entrevistada também têm percepções semelhantes com as duas falas anteriores, pois defende que o jovem necessita de um posicionamento político mais evidente, independente de sua base ideológica. Para ela, umas das possíveis soluções para esse imbróglio seriam ações mais assertivas do Ministério da Educação (MEC), para que desse um olhar mais atento a esta temática da política nas escolas, e de como as decisões de cunho político afetam diretamente as vidas dos jovens. Na conclusão do podcast, as apresentadoras constatam que a falta de conhecimento sobre política vem de uma suposta alienação, de os estudantes não saberem conceitos básicos como “direita” e “esquerda”.

Episódio 02: Higienização na Idade Média⁴⁰

Os apresentadores, ao longo do episódio, ficaram espantados com a falta de alguns dos hábitos higiênicos da população medieval e que são muitos destoantes da sua realidade, como,

⁴⁰ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link <https://open.spotify.com/episode/1fKGUMqDKkIVfTAnaBBfgI?si=e5558687e7de42ee>. Acesso em 03 abr. 2022.

por exemplo, o fato de terem o costume de comerem suas refeições muitas vezes apenas utilizando as mãos, as quais, muitas vezes, não eram nem lavadas, a pouca utilização de talheres, além dos banhos serem considerados raros e escassos. Tudo isso poderia ser resumido, de acordo com estudantes, por meio de um ditado do período que dizia: "O príncipe encantado fedia mais do que o cavalo".

Foi observado pelos estudantes que a possibilidade das pessoas não quererem tomar banho talvez pudesse ser ligada aos produtos de limpeza que eram utilizados na época, que consistia em uma mistura de água de rio, urina e soda cáustica. Também apontaram que a população medieval se preocupava com o odor que exalava de seus corpos e que, portanto, para manter certo nível de cheiro agradável, ou minimamente tolerável, era utilizando uma espécie de "desodorante" feito a partir de flores, que, por vezes, não auxiliava muito no processo final.

Episódio 03: Cultura, dieta e arquitetura na Idade Média⁴¹

Os membros deste terceiro programa demonstraram, logo no início do episódio, alguns percalços que tiveram na hora de realizar o podcast, pois já haviam realizado diversas tentativas sem sucesso. Para conduzir o podcast, os apresentadores decidiram fazer uma espécie de debate sobre qual seria o melhor aspecto da Idade Média? Para isto, cada um deles deveria escolher e defender quais seriam as qualidades que cada um daqueles aspectos trouxe para o cotidiano das pessoas do Medievo e sua influência no mundo contemporâneo.

A apresentadora da temática da culinária alegou que foram a cozinha e as comidas feitas na idade média que trouxeram as bases para os sabores presentes na Idade Moderna e que encontram respaldo no mundo contemporâneo. Já o defensor da Arquitetura usou como argumento o desenvolvimento tecnológico nas construções que eram utilizadas pelas corporações de ofício. O responsável pela música dedicou tempo para apontar a influência da mesma, tanto no aspecto religioso - o cristianismo, a bíblia e a vida dos santos percorriam os temas principais das canções - mas que também havia uma espécie de música fora deste ambiente sagrado, que ela poderia ser encontrada e tocada nos castelos, durante as festividades, e até mesmo sendo utilizada durante as guerras e conflitos medievais.

⁴¹ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link: <https://open.spotify.com/episode/7zHyoYHv2mdYNQT5YVn6UG?si=2aacfcb08b5a4bb8>. Acesso em 03 abr. 2022.

Notamos que nesta disputa entre os estudantes - que ocorreu em diversos momentos, de fato, durante quase toda a duração do programa - alguns questionamentos, conjecturas e até mesmo diversos devaneios sobre a maneira como as pessoas do Medievo se comportavam, por exemplo, em como eles lidavam com as ferramentas agrícolas, se poderiam ser utilizadas como instrumentos de guerra (como de fato eram), como eram feitas a experimentação e escolhas das ervas e produtos usados na culinária, a fim de detectar se tal alimento poderia ser considerado venenoso ou não, além da constante presença do imaginário medieval, muitas vezes construídos por outras fontes e mídias, como, por exemplo, no momento em que pensavam sobre as construções dos castelos e dos armamentos da Idade Média.

Episódio 04: Filmes e jogos ambientados na Idade Média⁴²

No primeiro momento do programa, os apresentadores se dedicaram em expor breves sinopses sobre os filmes medievais aos quais já haviam assistido, porém sem se aprofundarem muito, para, de acordo com eles, evitar *spoilers*⁴³. Os principais foram: Henrique V (1989), Robin Hood (2018) e o Leão do Inverno (1968). Uma coisa interessante que devemos apontar é que, para estes estudantes, há poucas adaptações cinematográficas que tratam do período medieval, talvez isso ocorra porque não dimensionam a duração deste período histórico e também do desconhecimento de outros filmes que fazem outras abordagens, além da política e das guerras do período.

Contudo, o fato que mais nos chamou a atenção se encontra na segunda parte, quando os alunos vão abordar os jogos com temática medieval e eles destacam um denominado de *Stronghold* (2001). Este jogo eletrônico foi utilizado com os estudantes deste grupo no ensino fundamental, que os marcou devido ao seu complexo sistema de gerenciamento e controle de recursos, ou seja, um jogo que simulava uma experiência de administrar um reino medieval. Além disso é citado, em forma de lista, uma série de jogos para videogames e computadores como *Dark Souls* (2009) e *For Honor* (2017) que não tratam necessariamente com fidelidade de nenhum período histórico, mas, sim, utilizam os cenários, personagens e criaturas do imaginário medieval para construírem seus próprios mundos e narrativas.

⁴² O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link: <https://open.spotify.com/episode/3cjTgnP0N0USeFMSKymaf?si=c248bc1a1b1c4e0e>. Acesso 03 abr. 2022.

⁴³ A palavra *spoiler* é originária da língua inglesa, do verbo *to spoil* (estragar) e é aplicada em contextos nos quais alguma informação crucial ou relevante para a trama é revelada sem que o espectador tenha visto o filme, o que para diversas pessoas pode prejudicar o impacto ou tirar o fator de ineditismo. Este termo pode ser aplicado para as mais diversas mídias, tais como as séries, novelas e até mesmo livros.

Cantinho do Professor: Parte 02⁴⁴

Por fim, durante o momento destinado à autorreflexão, no “Cantinho do professor”, os estudantes do Colégio Estadual Helena Kolody trouxeram para discussão diversos aspectos que consideramos pertinentes para entender como foi o funcionamento e o processo durante a realização da produção, e também evidenciam alguns pontos em relação ao porquê alguns podcasts não foram realizados.

Notamos que os estudantes destacaram como aspecto positivo a realização de que um trabalho deste modelo trouxe um aprendizado histórico feito a partir do próprio trabalho e, também, com aqueles que foram desenvolvidos pelos demais colegas. Além disso, um dos estudantes destacou que adorou fazer o podcast, e que, além do fato de gostarem, também se divertiram durante todo o processo.

Já como aspecto negativo, os estudantes alegaram as dificuldades de se trabalhar em grupo, além de considerarem a Idade Média um tema complexo, o que acarretou, nas palavras dos próprios estudantes, na procrastinação, na enrolação, na mudança de assunto durante o trabalho, além da constante distração pela utilização dos aparelhos celulares. Outra coisa que evidenciaram foi que não houve um critério muito rígido na hora de averiguar e constatar as informações que foram pesquisadas na Internet e que, por isso, os critérios também não foram mais minuciosos.

Como vimos ao longo deste relato, houve uma predominância do formato do bate-papo, que estariam inseridos nos diálogos circulares, de caráter intimista, porém atrelado a isto está um saber histórico único, feito a partir de uma ferramenta tecnológica que está presente, principalmente no âmbito do discurso anfiteatral, e que, portanto, tem o seu alcance virtualmente acessível para todos que dominem o mínimo daquele código de linguagem construído artificialmente.

4. 2 - A escola pública enquanto *skholè*

Ao realizarmos a experiência da produção dos programas de podcast produzido pelos estudantes, com aparatos tecnológicos do tempo presente, o sentido de escola, remetendo ao em seu termo originário do grego *skholè*, nos veio à mente.

⁴⁴ O programa na íntegra está disponível na plataforma Spotify a partir do seguinte link
<https://open.spotify.com/show/2xGg2JuhdhqFBThnuey1AO?si=b5184bbc88e44759>. Acesso em 02 abr. 2022.

Durante o desenvolvimento do produto, fomos tomados por uma sensação de vácuo, uma espécie de vazio, de não estarmos realizando propriamente uma atividade escolar em seus moldes ditos tradicionais.

A sensação foi a de que, em um determinado momento, houve um rompimento no espaço-tempo escolar habitual, ao qual nós passamos a nos dedicar ao ócio e ao tempo livre, e isso só foi possível por estarmos em uma escola. Talvez tenha sido isso que nos permitiu desenvolver de maneira consideravelmente próxima (mesmo em determinados momentos, via remota) aos estudantes o que viria a se tornar esta supernova que acabou por receber o nome de “PodTrevas”.

Ao nos aprofundarmos e analisarmos o processo de como foi a constituição dos podcasts, percebemos que tal projeto talvez só foi possível devido às características e dimensões daquilo que faz a escola uma escola.

Para isso, se faz necessário remontarmos novamente ao significado de como a escola pode ser entendida, assim como assentarmos quais são os públicos que se fazem presentes neste espaço, e quais são os espaços que são ocupados nela e por ela. A escola (e em particular a pública, uma vez que foi o local em que foram produzidos os programas de podcasts) pode ser definida como,

A escola pública é o locus privilegiado para o que poderíamos denominar um prazer estudos ou um jogo sério, no qual a vida adulta conserva algo de livre experimentação própria do mundo infantil. Na base de toda atividade filosófica, científica, artística, ou de modo geral criadora, opera sempre um “como se”, um “fazer de conta que”, onde as coisas são libertadas de seu sentido habitual para se abrirem a sentidos possíveis. No universo escolar as coisas, os procedimentos e as relações são, de certo modo, libertados de seu caráter de meios úteis e transformados em puros meios sem finalidade. Essa suspensão do sentido habitual das coisas, esse estranhamento do mundo, está na base de todo exercício escolar e também de todo ato lúdico, intelectual ou poético. A escola é lugar de possibilidade, não um lugar de futuro (LÓPEZ, M. V.; MASSCHELEN J.; SIMON, M., 2017, p. 186).

Talvez seja este justamente o papel crucial da escola, apontado pelos autores acima ao discutirem as operações realizadas dentro do ambiente escolar, e que em algumas delas podem causar a sensação de estranhamento do mundo por meio de um exercício. Expliquemos melhor: os professores, ao proporem uma atividade, independente de qual orientação ela seja - de leitura, escrita, cálculo - seja envolvendo a utilização dos meios tecnológicos, entre outras possibilidades - podem promover a possibilidade de se atingir novos parâmetros do saber. O historiador Ilmar Rohfoll de Mattos assume uma postura semelhante quando compara a aula de história enquanto texto, pois, de acordo com o historiador:

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto (MATTOS, 2007, p. 14).

O conhecimento produzido nesta ótica não necessita estar ligado à produtividade ou ao imediatismo, mas, sim, que possa se tornar uma livre experimentação, e que as vias percorridas, tanto por professores quanto pelos estudantes, possam ser trilhadas nos caminhos da incerteza de quais resultados serão atingidos.

Neste sentido, os educadores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons nos auxiliam a pensar a respeito sobre quando nos debruçamos em relação ao termo “escola”, o qual também está vinculada ao tempo (livre) e ao espaço (público) que ele ocupa, ou seja, um ambiente no qual é possível dedicarmos uma parte ao estudo e que

[...] a operação de criar “tempo livre”, isto é, a materialização ou especialização do que os gregos chamavam de *skholé*: o tempo para o estudo e o exercício; a operação de fazer (conhecimento, práticas) públicas e colocar (a elas) sobre a mesa (o que também poderia ser chamado de profanação) (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. 2017, p. 21).

É importante ressaltarmos que não defendemos um retorno ao modelo educacional grego, uma vez que as dimensões sociais e culturais da nossa sociedade contemporânea são distantes e distintas, além de ser contraproducente. Além disso, lembramos e frisamos que a educação, nos moldes da cultura helenística era voltada para o ensino aos ditos cidadãos legítimos, ou seja, era acessada por uma pequena casta privilegiada econômica e socialmente.

Os membros da aristocracia grega podiam usufruir do seu “ócio” e “tempo livre” da maneira que melhor lhes conviesse, já que para eles o trabalho era realizado pelos não-cidadãos (escravos, estrangeiros e mulheres) e que por isso poderiam se dedicar às atividades que eles consideravam mais elevadas. Entre elas, a busca pela *alêtheia* (do grego, aquilo que não está oculto, não escondido, em outros termos, a verdade filosófica) ou a compreensão do mundo via a lógica e o raciocínio (que culminou no pensamento científico e no uso do *logos*, da razão), além da participação cívica nas atividades políticas.

Todavia, mesmo com o distanciamento temporal e geográfico que nos separa dos gregos antigos, a escola contemporânea, em certos aspectos, emula (ou tenta emular) determinadas situações oriundas desse modelo grego clássico de escola. A título de exemplo,

ao abrir seus portões para os estudantes, a escola rompe, por um determinado momento, o convívio que os alunos têm com os seus grupos mais íntimos, como os membros da sua família.

A partir de então, os alunos ficam neste ambiente completamente singular, envoltos por muros, pátios, salas de aula, laboratórios, permanecendo uma média de quatro horas por dia (e às vezes até mais), convivendo com adultos que lhes são estranhos, os quais devem promover a utilização do “tempo livre” para que possam aprender “algo”, e portanto estarão expostos aos mais diversos tipos de pensamentos, comportamentos e ideias.

Toda essa singularidade escolar permite que haja um linguajar próprio, diferente daquele que os estudantes estão acostumados fora do ambiente escolar. De acordo com Masschelein e Simons⁴⁵, é dentro da escola que se fomenta uma linguagem própria, artificial, inventada, única e que só faz sentido naquele meio e durante a duração das aulas.

Esta nova linguagem artificializada traz elementos em comum com a chamada “linguagem materna” (apreendida em casa ou na comunidade local) e a também denominada “língua oficial” (aquele que foi institucionalizada e oficializada pelo Estado).

Porém é justamente essa sua unicidade e singularidade que “permite a próxima geração tornar-se de fato a nova geração, sendo, portanto, uma língua que não é reivindicada pelos professores (ou outros), mas uma língua de palavras que podem ser dadas (ou distribuídas)” (MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. 2017) e é esta linguagem que permite também que haja uma espécie de arranjo escolar, e com isso se torne o meio de comunicação entendível nas relações entre alunos e professores.

Entretanto, a maioria das análises realizadas sobre a escola, em específico sobre o ponto de vista do ensino, entende que o aprendizado ocorre de maneira naturalizada, ou seja, aprender é consequência e não ato.

Esta perspectiva, ainda de acordo com Masschelein e Simons, pode ser encontrada nas diversas abordagens, sejam elas de cunho sociológico, econômico, social e até mesmo biológico, que atribuem à escola e a educação uma finalidade ou função de caráter fatalista.

Em outros termos, o sucesso ou o fracasso de uma determinada sociedade está atrelada, em última instância, ao trabalho realizado pelos professores em sala de aula. Isto está vinculado diretamente em alimentar uma constante necessidade de promover o caráter utilitário e pragmático do ensino em apresentar resultados, e, quando isto não é atingido, a escola e a educação passam a ser vistas como:

⁴⁵ MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. 2017 *op. cit.*, p. 21.

A educação ou a escola são então os arranjos organizacionais ou institucionais que visam a tornar possíveis esses processos de aprendizagem (estimular, fomentar, suscitar ou facilitá-los). Poder-se-ia dizer que nessas abordagens a educação escolar é sempre tratada em uma perspectiva externa, ela é funcionalizada ou instrumentalizada, implicando-se de algum modo que aprender é em si mesmo algo “natural” que pode ser concebido sem se levar em conta a escolarização “artificial”. Levamos em conta a escolarização a fim de avaliar se ela facilita ou melhora (ou não) a aprendizagem. E hoje, nessas perspectivas externas, a escolarização é considerada cada vez mais um arranjo institucional ineficiente ou não funcional (MASSCHELEIN, J; SIMONS, 2017, p. 42).

Dito isto, ressaltamos que, durante nossa pesquisa, fomos norteados por esta perspectiva de se pensar a aprendizagem no ensino de História, ou seja, de a entendermos como uma experiência pedagógica artificial, imbuída de um linguajar específico (neste caso, além da escolar, temos a presença da linguagem tecnológica) e que foi construída conjuntamente com os estudantes.

Nosso intuito foi lograr a escola enquanto *skholè* (ócio, tempo livre), de utilizarmos as aulas de História para colocar os estudantes na posição do não terminado, de partirmos do entendimento de que a escola pode ser uma impulsionadora de começos, de experiências, e que tais premissas podem ser alcançadas, de acordo com Masschelein e Simons, a partir da disponibilização do tempo para o estudo e para o exercício.

Para tanto, compreendemos que o ensino de História pode ser articulado pelo conceito de “experiência”, esta pode ser alcançada a partir da proposição de certos exercícios propostos pelo professor (desde que os mesmos sejam elaborados com este intuito).

A partir dos elementos elencados acima, aquilo que foi criado ou experienciado pode ser colocado “a mesa” ou “profanado”. O conceito de experiência, aplicado ao ambiente escolar, ou especificamente durante a aula, pode ser entendido da seguinte forma,

... se refere ao que é experimentado no momento único em que escrever ou contar se tornam uma possibilidade; a experiência enquanto se aprende antes de ser fato capaz de escrever ou contar, mas não apenas a experiência de (simplesmente) não ser capaz de escrever ou contar [...] (MASSCHELEIN, J; SIMONS, 2017, p. 56).

Esse ato da probabilidade que a experiência proporciona também está ligado ao fato de que,

à experiência de estar no meio das coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos se tornam possíveis. Talvez tenha a ver também com a experiência do conhecimento e habilidade depois de cometer um erro. O que é experienciado depois de ser forçado ou convidado a atravessar um rio e ‘se destacar’ da chamada direção natural’ (SERES, 1997, p. 8 *apud* MASSCHELEIN, J; MARTEEN, S, 2017, p. 56).

Portanto, a escola entendida como *shoklè* pode tornar-se este espaço para a experiência e para a experimentação, pois o ambiente escolar é um dos espaços no qual estudantes estarão presentes durante uma considerável porção de tempo na sua infância e adolescência.

E talvez é neste espaço que haja a possibilidade da interrupção, do aparecimento do erro, do acerto e, além de outras formas da compreensão, não somente aquelas ligadas ao saber escolar, em seu caráter curricular - ou seja, diz respeito também às disciplinas ou o conteúdo aprendido em aula - mas também aquilo que diz respeito ao *mèthode*, o caminho que percorreram para realizar tal apreensão.

Para isso se faz necessário abordarmos sobre outra ótica aqueles objetos que consideramos ordinários e que estão constantemente presentes no cotidiano escolar. Isto significa que é preciso colocar à “mesa” ou “profanar⁴⁶” objetos corriqueiros como os livros, os cadernos, as palavras escritas na lousa e até mesmo as atividades que desenvolvemos corriqueiramente com os estudantes. Também precisamos dimensionar os artifícios tecnológicos a partir deste viés, pois, de acordo com Inés Dussel em seu artigo intitulado “Sobre a precariedade da escola”, a respeito desse mundo digital, a autora alega que,

Na época da informação “sem fim”, do arquivo para-humano da cultura, talvez a escola seja o espaço para aprender a cortar, deter-se, a criar uma série distinta, e exercitar-se nisso. Profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado. Seria preciso ensinar a perdurar nesses gestos, e daí o valor do exercício cotidiano (DUSSEL, 2017, p. 109).

Em outros termos, a autora referenciada acima defende que o ato de profanar no ambiente escolar pretende municiar os estudantes para que os mesmos saibam filtrar, recortar, distinguir, diferenciar e versar as informações oriundas dos mais diferentes pontos de vistas que serão adquiridos não somente na escola, mas também fora dela.

Isto versa também sobre o ensino de História, uma vez que, como abordamos nos capítulos anteriores, a presença de informações e narrativas históricas não são mais encontradas e validadas apenas pelos professores e profissionais da História, mas que a apropriação da história ocorre pelos mais diversos meios e mecanismos, em destaque para aqueles que são veiculados pelos meios de comunicação em massa e pelas NTIC’s.

⁴⁶ A palavra “profanar” remete a dessacralizar algo considerado sagrado para um grupo ou para um indivíduo, em nosso caso, consideramos que alguns elementos escolares podem ser traduzidos desta forma, ou seja, é como se a existência do próprio ensino dependesse exclusivamente de elementos como os livros, os cadernos, a lousa e que, ao questionar a sua não utilização, seria causar uma heresia. Talvez precisamos fazer o mesmo com os meios tecnológicos, muitas vezes tratados como a salvação da educação escolar brasileira e levados a um patamar (ou altar), é preciso que sejam objetos de decupação, depuração e serem questionados e problematizados, especialmente aqueles oriundos da lógica do “escolanovismo de mercado”.

Ainda de acordo com Dussel, as tecnologias nas escolas são aquelas que devem mais sofrer o processo de profanação. Isto não significa que se trata de sua exclusão ou abominação, contudo é preciso um olhar mais atento quando se trata de sua presença e utilização nas aulas, uma vez que,

As tecnologias em sala de aula pressupõem, assim, desafios muito maiores do que as citações da Wikipédia: há condições epistemológicas e ontológicas que começam a inverter-se e que terão efeitos que, embora ainda sejam tênues, já falam da dificuldade de sustentar operações críticas de profanação dos saberes e de um certo tipo de atenção para o mundo como os que a escola procurava instruir, de formas nem sempre exitosas, mas que iam em uma direção muito distinta da que se impõe hoje (DÜSSEL, 2017, p. 106).

O ambiente escolar, nesta perspectiva pode ser entendido como um espaço, digamos, para respirar, uma vez que a quantidade massiva de informações que consumimos ao longo de um dia, mesmo aquela feita de forma desprestensiosa, é gigantesca e se avoluma e acumula a cada momento que se sucede.

A retenção de informações e de conhecimento tende a tornar-se uma tarefa hercúlea, para não dizer impossível, e que, portanto, se faz necessário um trabalho de escolhas, de recortes, de filtros, e até mesmo de esquecimento.

Pensando nestas considerações de Dussel, aliado ao pensamento de experiência aprofundado por Masschelein e Simons, entendemos que uma ferramenta tecnológica como o podcast pode auxiliar o professor a ensinar aos seus estudantes a profanar a história, de forma que, lembrando as palavras de Jorge Larossa (2002), a experiência é aquilo que marca, que fica nos sujeitos ao experienciar, e que também traz o risco, o perigo. Isso também nos permite adentrar na exploração do desconhecido e, no limiar, encontrar um horizonte de eventos.

Assim também pensamos em como o podcast e seu caráter disseminador pode influir sobre os aspectos políticos, de caráter republicano e democrático, conceito este que novamente está ligado e nos remete aos gregos. A experiência produzida no espaço escolar, entendido enquanto *skholé*, promove justamente os aspectos mais políticos possíveis, pois não há um espaço amplo para o debate, para as ideias, para a construção de relações sociais quanto uma aula de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos chegando ao final de nossa jornada, porém, antes de desligarmos os motores e encerrarmos, mesmo que momentaneamente, nossa exploração pelo cosmo polifônico, é preciso tecermos algumas considerações sobre nossa relação com a tecnologia. É preciso colocarmos ela em um escopo maior, em sua escala globalizante, para poder entendermos, mesmo que brevemente, qual tem sido o seu papel na construção de nossas relações, sejam elas no âmbito econômico, nas (re)configurações políticas e para aquilo que é essencial em nossa perspectiva, a sua presença e possibilidades no âmbito educacional.

Para tanto, consideramos pertinente pensar sobre o conceito de tecnodiversidade que foi elaborado pelo filósofo e engenheiro computacional chinês Yuk Hui. De acordo com este pensador, há uma elaboração conceitual sobre o desenvolvimento tecnológico no qual existe a ilusão do predomínio da técnica como um antropológico universal. Em outros termos, a tecnologia existente atualmente é herdeira direta do pensamento iluminista oriundo do século XVIII que enxergava o progresso e a ciência como pares indissociáveis.

Ou seja, a ideia de um etnocentrismo tecnológico se faz presente em nossa sociedade contemporânea, uma vez que,

Essas oposições entre natureza e técnica, mitologia e razão, fazem emergir várias ilusões que se alinham a um dos extremos. De um lado, racionalistas ou “progressistas” fazem esforços histéricos a fim de preservar seu monoteísmo mesmo depois de terem assassinado Deus, acreditando de bom grado que o processo mundial descartará as diferenças e a diversidade e levará a uma “teodiceia”. De outro, estão os intelectuais de esquerda que sentem a necessidade de exaltar a ontologia ou a biologia nativas como uma saída para a modernidade (HUI, 2020, p. 24).

Ainda de acordo com Yuk Hui, a saída proposta pelos intelectuais da esquerda se mostra insuficiente, ou inadequada, pois muitos consideram que para romper com o pensamento moderno, com raízes no Iluminismo, seria necessário fazer um retorno maior, em abandonar quase que por completo o mundo moderno, voltando-se exclusivamente na sabedoria dos povos originários. E isso é recorrente no mundo atual, pois existe não somente uma concepção, mas também um mercado voltado para o uso dessas práticas, que vão desde a aromaterapia, passando pela homeopatia e chegando até o misticismo quântico.

Yuk Hui alega que a tecnologia não pode ser entendida apenas em suas funcionalidades e utilidades, é preciso perceber que não há uma “tecnologia única, mas uma multiplicidade de cosmotécnicas” (HUI, 2020, p. 16), ou seja, não há uma separação nítida

entre a técnica e o objeto constituído, pois ambos percorrem o *tao*⁴⁷. Para ele, apenas quando escapamos desse entendimento da não existência de um único pensamento tecnológico é que permitiremos o surgimento de outros caminhos que não recaiam em um neorreacionarismo.

Para tanto, o filósofo chinês considera que para alcançarmos a tecnodiversidade e detectar as cosmostécnicas é preciso discutirmos em termos de localidade e recursividade. A localidade diz respeito a uma estrutura social que tenha condições de repensarmos o processo de modernização ou globalização e o reposicionamento das tecnologias modernas não para pensarmos em políticas identitárias, nem um retorno a um tradicionalismo, mas sim em “múltiplas localidades inventem seus próprios pensamentos e futuros tecnológicos - uma imunologia, ou melhor dizendo, imunologias que ainda precisam ser escritas” (HUI, 2020, p. 89).

Nesta configuração, será que os podcasts podem ser pensados nesta lógica? De ser uma tecnologia é um meio de comunicação que pode abrir espaços para as localidades? E a escola? Pode ser pensada em um ambiente local? Talvez o exemplo que o autor nos traz sobre a Finlândia possa nos ajudar a conjecturarmos sobre nossos questionamentos,

A Finlândia, por exemplo, está considerando usar novas tecnologias digitais para abandonar os modos tradicionais de ensino baseado em matérias e desenvolver um currículo que resulte em mais colaboração entre professores. Esta é uma época em que novas formas de instituições educacionais podem ser criadas, em que uma “destituição” (no sentido agambeniano) pode ser levada a efeito para desmontar uma sincronização que até agora só serviu aos interesses da globalização. Essa destituição pode levar ao surgimento de epistemes diferentes daquela da sincronização hegemônica inerente à singularidade tecnológica. É uma oportunidade para desenvolver novas formas de pensar e novas estruturas que vão além dos debates atuais sobre renda básica universal e robôs taxistas (HUI, 2020, p. (HU, 2020, p. 50).

Já a recursividade pode ser entendida como um meio de compreensão da relação tecnológica em um âmbito mais orgânico, fora do estabelecimento de operações rígidas. Trata-se de uma tentativa de superar o dualismo presente que considera a tecnologia como algo universal. A recursão trata-se justamente da fragmentação, no sentido de permitir a existência da divergência e da diferenciação, “deriva suas próprias regras a partir de fatos empíricos - ou seja, não aplica o universal ao particular” (HUI, 2020, p. 124).

Foi pensando nesses desafios presentes ao contexto educacional brasileiro que nos debruçamos ao longo de nossa pesquisa, para que pudéssemos, conjuntamente com os estudantes, em como utilizar as ferramentas tecnológicas para além daquilo que elas já são

⁴⁷ O *tao* aqui referente tem relação com o pensamento religioso taoísta, mas não em seu sentido sagrado, mas sim em sua concepção ligada a ideia de caminho, daquilo que vai além da ferramenta ou do instrumento utilizado na técnica.

pensadas hoje. Ou seja, será que ao utilizarmos o podcast foi possível atingir alguns aspectos da localidade ou da recursividade? O quanto será que realmente escapamos de um tradicionalismo? Como detectar e desviar de discursos que prometem metodologias de ensino revolucionárias que no fundo apenas propagam concepções oriundas de um pensamento meramente tecnicista voltado para a produção e produtividade extrema, no qual os sujeitos simplesmente esquecem-se de como é descansar⁴⁸?

No momento em que estamos terminando esta pesquisa, estão sendo minimizadas também as medidas de biossegurança contra a pandemia no Brasil, porém há certos vestígios desses dois anos pandêmicos que ainda perdurarão pelas próximas décadas. Um deles diz respeito a educação remota, a qual foi implementada de maneira súbita e de caráter emergencial por todo o país. Seus impactos no campo da aprendizagem ainda serão estudados e sentidos futuramente, e por isso precisamos estar atentos a como poderemos lidar com este novo cenário que está sendo imposto sobre nós, na qual

A educação à distância não substituirá a presença física, mas certamente ampliará de modo radical o acesso ao conhecimento – e também nos traz de volta à questão da educação em uma época em que muitas universidades estão perdendo financiamento. A suspensão da vida normal permitirá a mudança desses hábitos? Poderemos tomar os próximos meses (e talvez anos), por exemplo, nos quais a maior parte das universidades do mundo dará aulas virtuais, como uma oportunidade para criar instituições digitais sérias e em escala sem precedentes? Uma imunologia global exige reconfigurações radicais desse tipo (HUI, 2020, p. 157).

É chegada à hora de desligarmos os nossos motores e nos despedirmos, porém na esperança de que as questões levantadas por nós possam servir de combustível para que novos aventureiros continuem explorando os caminhos do universo da tecnologia e da cosmopolifonia, que, mesmo cheio de desafios e percalços, podem nos fazer alcançar novos e inexplorados caminhos.

⁴⁸ A Coréia do Sul é um país que é um exemplo neste sentido. Os sul-coreanos estão entre as pessoas que mais sofrem da privação de sono no mundo, e inclusive há clínicas especializadas, como a *Dream Sleep*, localizada no distrito de Gangam (Seul) em fazerem os pacientes relaxarem e dormirem, os quais em sua maioria são dependentes de diversos medicamentos para a insônia. Disponível em:
<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61138819>. Acesso em 18 abr. 2022.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Pablo de. *O feed e a fidelização do podouvinte*. In: LUIZ, Lúcio (Org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu, Marsupial Editora, 2014. p. 29-48.
- BONASSOLI, Kell. *Uma mão lava a outra, duas mãos batem palmas*. In: LUIZ, Lúcio (Org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu, Marsupial Editora, 2014. p. 15-22.
- BRAILOVSKY, Daniel. Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), pp. 161-178. 2018. Disponible en: <<https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.963>>
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Vol I – A era da informação: economia, sociedade e cultural. São Paulo, Paz e Terra, 2020.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino da História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro, FGV, 2011.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica – del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires. Aique Grupo Editor, 1991.
- DUARTE, Pedro. Sotaques no podcast: quebrando paradigmas. In: LUIZ, Lúcio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu, Marsupial Editora, 2014. p. 23-28.
- DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- FLUSSER, VILÉM. **Pós-História**: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo, Annablume, 2011.
- HAN, Byung-Chul. **No exame: perspectivas do digital**. Petrópolis, Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 2017.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo, Ubu Editora, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

LAROSSA, Jorge; MALVACINI, Eduardo; RECHIA, Karen Christine et al. Desenhar a escola: um exército coletivo de pensamento. In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 2010.

LÓPEZ, M. V.; MASSCHELEN J.; SIMON, M. Skholè é igualdade. In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

LOURES, JOÃO VICTOR. **Podcasts de Storytelling**: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. 2018. 103 f. Dissertação (mestrado profissional em ensino de história). Universidade Federal de Santa Catarina.

LÚCIO, Luiz. História do Podcast no Brasil e no Mundo. In: LUIZ, Lúcio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu, Marsupial Editora, 2014. pp. 09-14.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: **Tempo**, v.11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo, EDUSP, 1962.

MELLO, Ricardo Marques de. Ninguém ensina história... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio. In: **História** (São Paulo). V. 38, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NASCIMENTO, Éder Dias do. **A metodologia WebQuest na aula de história.** 128 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra.** Companhia de Bolso. São Paulo, 2018.

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

PEREIRA, Daniel Carvalho. **Espaço públicos, saberes públicos:** um podcast como espaço de ensino de história. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: RÜSEN, J.; et al. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SAMUEL, Raphael. Teatros da memória. **Projeto História.** São Paulo, PUC/SP, nº 14, 1997.

SENNETT, Richard. **O artífice.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVEIRA, Pedro Telles da. Lembrar e esquecer na internet – memórias, mídias digitais e a temporalidade do perdão na esfera pública contemporânea. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 37, n. 73, p. 287-321, jan/abr 2021.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História.** 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

WALTER, BENJAMIN. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas**, volume 1: Magia e técnica, arte e política – Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo. Brasiliense, 1987. 3.ed. pp. 204-205.

ANEXOS



Figura 01: Capa do episódio: medicina na Idade Média.

Fonte: Coleção de desenhos dos alunos feito na plataforma Canva.

Autoria: Estudantes Ana Amélia, Cássia, Juliana, Keren e Maria Júlia.



Figura 02: Capa dos episódios: música e ciência na Idade Média.

Fonte: Coleção de desenhos dos alunos feito na plataforma Canva.

Autoria: Estudantes Gabriel e Natan.



Figura 03: Capa do episódio: cultura, dieta e arquitetura na Idade Média.

Fonte: Coleção de desenhos dos alunos feito na plataforma Canva.

Autoria: Estudantes Henrique e Bianca.



Figura 04: Capa do episódio: Política na Antiguidade.

Fonte: Coleção de desenhos dos alunos feito na plataforma Canva.

Autoria: Estudante Aline.



Figura 05: Reunião com os estudantes.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Autoria desconhecida.



Figura 06: Aplicação da fase de *brainstorm* com os estudantes.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Autoria: Estudante Ana Gabrielly.

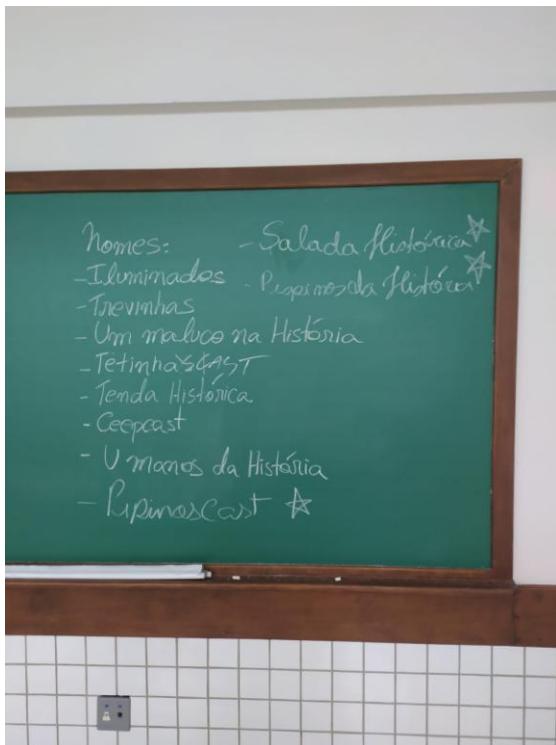


Figura 07: Sugestões de nome para o podcast elencado pelos estudantes.

Fonte: Acervo pessoal do próprio autor.

Autoria: O próprio autor.