

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**PASSADO EM DISPUTA: POSSIBILIDADES DO PODCAST PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA**

Robson Rodrigo Pereira da Fonseca

Florianópolis, SC, Brasil

2021

ROBSON RODRIGO PEREIRA DA FONSECA

**PASSADO EM DISPUTA: POSSIBILIDADES DO PODCAST PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Ensino de
História – ProfHistória, da Universidade
do Estado de Santa Catarina – UDESC,
sob orientação da Prof^a. Dr^a Caroline
Jaques Cubas.

Florianópolis, SC, Brasil

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Fonseca, Robson Rodrigo Pereira da

Passado em disputa: possibilidades do podcast para o ensino de História / Robson Rodrigo Pereira da Fonseca. -- 2021.

104 p.

Orientadora: Caroline Jaques Cubas

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2021.

1. Podcasts. 2. Ensino de História. 3. Ditadura Militar Brasileira.
I. Cubas, Caroline Jaques. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III. Título.

Robson Rodrigo Pereira da Fonseca

**“PASSADO EM DISPUTA: POSSIBILIDADES DO PODCAST PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca julgadora:

Orientador/a:

Doutora Caroline Jaques Cubas
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Doutor Reinaldo Lindolfo Lohn
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Doutora Karen Christine Rechia
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 05 de novembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho é uma conquista que desejo partilhar com muitas pessoas queridas que estiveram presentes ao meu lado desde que comecei o mestrado em 2019. Foram muitos momentos repletos de aprendizagem, de esforço e realizações. Fiz amigos/as, e refleti muito sobre minha atuação como professor, e sobre a importância do meu papel em sala de aula. Teve muito esforço envolvido, muita dedicação, e muitas realizações. No meio do processo, passamos por uma pandemia, o que me afetou diretamente. Em março de 2021 minha mãe foi hospitalizada por aproximadamente 60 dias para tratamento de COVID-19, desses, 30 dias intubada em terapia intensiva, os piores dias da minha vida. Nesse curto espaço de tempo, que minha vida virou de ponta cabeça, em meio a tanta dor, recebi inúmeras mensagens de carinho, e apoio de muitas pessoas. Sou e serei para sempre grato a vida da minha mãe que sobreviveu e que segue na luta para recuperação, e a todos/as que me acolheram nesse período, em especial aos/as envolvidos/as neste trabalho que aceitaram novos prazos e ajustes ao texto. Escrever esses agradecimentos é uma tarefa difícil e emocionante, em que gratidão, memórias e muitas lágrimas se entrelaçam.

A minha orientadora, Caroline Jaques Cubas, pelo incentivo, apoio, compreensão, e por me tranquilizar nos momentos de preocupação. Foi um prazer reencontrá-la e ter o privilégio de ser seu aluno e orientando. Você me inspira como professora e ser humano.

Ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que me oportunizou essa nova formação, e novas reflexões da importância do papel dos/as professores/as de História na sociedade que estamos inseridos/as.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) por disponibilizar a estrutura necessária para o funcionamento do ProfHistória, e contribuir para que professores/as catarinenses da educação básica tenham acesso a programas de mestrado.

Aos/as professores/as do ProfHistória da UDESC pelos encontros e troca de conhecimento. Obrigado por proporcionar inúmeras reflexões, que resultaram em mudanças significativas e positivas no meu papel de professor.

Aos/as colegas que conheci, e aos/as amigos/as que fiz durante o mestrado, em especial a turma 2019/01 que tornaram os encontros leves, descontraídos, e com muita troca de experiências e conhecimentos.

Ao UNIEDU, Programa de Bolsas Universitárias e de Pós-Graduação do Estado de Santa Catarina, por apoiar financeiramente alunos/as egressos de escolas públicas.

A Secretaria Municipal de Educação de Camboriú pela licença aperfeiçoamento, imprescindível para realização do mestrado.

As escolas que leciono, Colégio Unificado de Itapema, e Escola Básica Clotilde Ramos Chaves em Camboriú, pelas oportunidades, parcerias, compreensão e apoio em diferentes momentos.

Aos/as meus/minhas colegas professores/as pela troca de saberes e experiências, por lutarem sempre por uma educação justa e igualitária, por desenvolverem metodologias incríveis mesmo em realidades adversas e com falta de recursos.

Aos/as meus/minhas alunos/as, minha grande inspiração em fazer uma educação crítica e igualitária para todos/as. Meus dias em sala de aula são felizes e animados graças a vocês.

A todos/as meus/minhas amigos/as e familiares pelo apoio e estímulos positivos.

A Sally, minha cachorrinha, pelo companheirismo em todas as situações dessa vida. Não importa o dia e o meu humor, o seu entusiasmo é sempre acolhedor.

Aos/as profissionais de saúde que vem atuando na linha de frente da pandemia de COVID-19, protegendo famílias graças a ciência, as vacinas, a indicação dos usos corretos de instrumentos de proteção e rotinas de higienização, tratando dos/as infectados/as com muita dedicação, cuidando e dando atenção aos familiares dos/as hospitalizados/as, e trabalhando incansavelmente para que outras pessoas possam aos poucos retornarem a suas rotinas com garantias sanitárias.

Ao meu namorado, Renan Lopes Paitach, pelo incentivo e carinho. Você tem

sido meu alicerce. Sou grato em ter você ao meu lado e pela nova família que você me proporcionou. Obrigado por amenizar meus dias difíceis e inspirar meus dias alegres. Aprendo todos os dias com sua determinação, responsabilidade e altruísmo. Você me trouxe esperança e muito amor. Sou teu fã!

A minha mãezinha, Cirlei Salete Debona, minha maior incentivadora, mulher guerreira e que me inspira a cada dia na superação de grandes e pequenos desafios. Eu te admiro e me surpreendo com sua garra e força de vontade. Obrigado pela vida, obrigado pelo carinho, amor, dedicação e inspiração. Te amo!

A todos/as muito obrigado!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Universidade do Estado de Santa Catarina

PASSADO EM DISPUTA: POSSIBILIDADES DO PODCAST PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

AUTOR: ROBSON RODRIGO PEREIRA DA FONSECA
ORIENTADORA: CAROLINE JAQUES CUBAS
Florianópolis, 05 de novembro de 2021

As chamadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) trouxeram novos desafios à educação, assim, propomos a criação de podcasts pelo/a professor/a, como ferramenta para o ensino de História no Tempo Presente. O trabalho aborda a crescente guerra de informações e a amplificação de narrativas revisionistas e/ou negacionistas acerca de temas sensíveis, e de que forma elas podem alcançar a sala de aula, trazendo consigo desafios e possibilidades. O podcast produzido neste trabalho é proposto como material didático sobre a ditadura militar brasileira para alunos/as do 9º ano do ensino fundamental. Entendendo a sala de aula como lugar de construção do conhecimento histórico, a abordagem das disputas pelo passado através da utilização de podcasts pode aproximar alunos/as e professores/as, instigar a pesquisa, e possibilitar um ensino de História mais significativo para todos/as os/as envolvidos/as, unindo conhecimentos históricos e tecnológicos.

Palavras-chave: *Podcasts*, Ensino de História, Ditadura Militar Brasileira

ABSTRACT

Master's Dissertation
History Teaching Graduate Program
University of the State of Santa Catarina – UDESC

PAST IN DISPUTE: PODCAST POSSIBILITIES FOR HISTORY TEACHING

AUTHOR: ROBSON RODRIGO PEREIRA DA FONSECA
ADVISER: CAROLINE JAQUES CUBAS

Florianópolis, November 5, 2021

The so-called Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) brought new challenges to education, so we propose the creation of podcasts by the teacher, as a tool for teaching History in the Present Time. The work addresses the growing information war, and the amplification of revisionist and/or denialist narratives about sensitive issues, and how they can reach the classroom, bringing with them challenges and possibilities. The podcast produced in this work is intended as teaching material about the Brazilian military dictatorship, for students in the 9th grade of elementary school. Understanding the classroom as a place for building historical knowledge, addressing disputes over the past through the use of podcasts can bring students and teachers closer together, instigate research, and enable a more meaningful teaching of History for all involved, uniting historical knowledge and technological.

Keywords: Podcasts, History Teaching, Brazilian Military Dictatorship

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Brasil: Produção de <i>podcasts</i>	61
Figura 2 – Assuntos mais consumidos em <i>podcasts</i> por brasileiros/as	62
Figura 3 - Microfone condensador com braço articulado.....	76
Figura 4 - <i>Layout</i> do programa de edição <i>Audacity</i>	77
Figura 5 - Capa do <i>podcast</i> <i>Passado Presente</i>	78
Figura 6 - Diário do Congresso - Sessão: 02/04/1964.....	83
Figura 7 - Capa do episódio "Golpe ou Revolução?"	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
ARPANET	<i>Advanced Research Projects Agency Network</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CERN	<i>Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire</i>
COVID-19	COVID é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados ¹ .
MP3	<i>Moving Picture Experts Group</i> (MPEG). O 3 é referente as camadas de compressão que o formato de música sofre para compactar o arquivo.
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
RPG	<i>Role-Playing Game</i> (jogo de interpretações de papéis)
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIDC	Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

¹ Disponível em: <https://bit.ly/3hVa0Zj>. Acesso em 11/07/2021.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE.....	27
1.1 Os desafios para o ensino de História no tempo presente	29
1.2 O uso de tecnologias na aula de História.....	39
1.3 As novas relações entre tecnologia e ensino de História: a sedução da internet (velocidade e facilidade) impondo provocações aos/as professores/as.	44
2 O <i>PODCAST</i> “PASSADO PRESENTE”	58
2.1 O que é o podcast, sua difusão, acesso e possibilidades didáticas	59
2.2 “Passado Presente”: um canal para o ensino de História.....	73
2.3 A produção dos episódios.....	80
2.4 Análise das atividades e resultados.	85
CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	102
Anexo 1 – Pauta Episódio Apresentação.....	102
Anexo 2 – Pauta Episódio “Golpe ou Revolução?”	103

INTRODUÇÃO

Devem os/as professores/as de História atuar na disputa pelo passado nos crescentes debates em rodas de conversas, dentro e fora de sala de aula, e potencializados nos ambientes virtuais? Como estes/as professores/as tem utilizado as tecnologias digitais para elaboração e divulgação de conhecimento? Qual o lugar dos/as professores/as de História nas disputas contemporâneas e politizadas do passado? Partindo de tais indagações, a proposta desta pesquisa é investigar a possibilidade de utilização dos *podcasts*² como ferramenta para o estudo da História no tempo presente. Como proposta didática para a disciplina de História na Educação Básica, sugere-se a criação de *podcasts* pelo/a professor/a e sua utilização por estudantes por acreditar que ela pode fomentar a construção do conhecimento histórico nos/as envolvidos/as, e, igualmente, que o compartilhamento destas mídias na internet pode auxiliar outros/as professores/as, estudantes e interessados/as em História.

Como professor de História de educação básica há aproximadamente dezessete anos, eu pude acompanhar diversas mudanças no ambiente escolar, dentre elas as tecnológicas. Entendendo que essas transições se dão de formas diferentes de acordo com os locais, e principalmente dos recursos de cada instituição de ensino. Nas últimas décadas, dentro da realidade de cada escola, foi possível experimentar a transição do mimeógrafo para a impressora, do retroprojetor para o *datashow*, do disquete para o pen-drive, entre outras. Bibliotecas foram reduzidas e laboratórios de informática foram abertos e ampliados, enciclopédias impressas foram descartadas e redes de internet foram instaladas. Foi possível acompanhar também essas mudanças tecnológicas no método de elaborar as avaliações e trabalhos escolares. Os/as estudantes passaram a utilizar essas novas ferramentas para realizar pesquisas e trabalhos, proporcionando novos produtos como vídeos, *slides* e jogos. A internet proporcionou ainda novas ferramentas e plataformas que auxiliaram a interatividade entre o ensino escolar e o mundo virtual. É claro que essas tecnologias não chegaram ao mesmo tempo em todas as escolas, isso foi gradual, e alguns investimentos tecnológicos são ainda pequenos em algumas realidades escolares.

² “O *podcast* é como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no *play* ou baixar o episódio”. Disponível em <<https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/>>. Acesso em 12/05/2019.

A internet deu impulso às novas mídias de divulgação de conhecimento e oportunizou aos/as professores/as indicar e compartilhar fontes de estudo, como textos, filmes, vídeos, músicas, imagens, entre outros. Os estudantes também se apropriaram destas mídias para estudar, pesquisar, fazer revisão para avaliações, e produzir trabalhos escolares. Com essa nova demanda do público escolar, começaram a surgir canais no *YouTube* com compartilhamento de experiências, conhecimento escolar e até científico.

Aliás, compreendemos nesta pesquisa a importância dos diferentes conhecimentos relacionados à História. O desenvolvimento da pesquisa que dá suporte a este trabalho aborda o “conhecimento histórico acadêmico” como o conhecimento enunciado das universidades, sendo sua produção definida como a produção historiográfica e, que segundo Paulo Knauss (2019), há uma demanda contemporânea que defende a aproximação de pesquisa e docência. Nesse sentido, entendemos que o “conhecimento histórico escolar” é o conhecimento produzido nas escolas em suas mais diversas singularidades. Segundo Cristiani Bereta da Silva (2019), esse conhecimento é produzido através das relações e interações, das elaborações e reelaborações, e das mais diversas experiências dos/as alunos/as e seus/suas professores/as, colocando esses sujeitos, também, na centralidade da construção do conhecimento histórico.

Ainda sobre as experiências compartilhadas na internet, os canais de vídeos, por exemplo, que antes traziam apenas pessoas falando do seu cotidiano, ou fazendo piadas, passaram a trazer novas temáticas, como experiências científicas, resenhas de livros, ou então professores/as fazendo revisão de conteúdos em videoaulas. Em algumas ocasiões, para o uso das tecnologias digitais em salas de aula, trabalhos de elaboração de vídeos podem ser propostos, e as experiências podem alcançar excelentes resultados. Os/as alunos/as aprendem diversas atividades, desde a pesquisa do conteúdo, até a produção do vídeo com a criação da pauta, a utilização de equipamentos, postura em frente às câmeras, dicção, edição e aplicação de efeitos sonoros e visuais.

Mas vale destacar que a simples inserção das tecnologias digitais nas aulas de História não garante uma inovação metodológica. É algo desafiador, pois o/a professor/a precisa ter habilidades que vêm da sua experiência e da sua formação, e a escola também precisa proporcionar um cenário adequado com equipamentos e conectividade. É fundamental que junto com essas experiências digitais, que Pierre Lévy (1999) chama de cibercultura, o/a professor/a tenha domínio do conteúdo e das diferentes metodologias, para utilizar aquilo que mais o/a auxilie em sala de aula. Portanto, a falta de formação e investimentos na escola podem ser limitadores da

utilização das tecnologias digitais na prática docente. Há também outras limitações dos usos das tecnologias, como: a falta de regras, que pode acarretar maus usos no ambiente escolar; o entendimento de que alguns/mas alunos/as podem não ter estas tecnologias (computadores, *smartphones*, internet...); e alguns/mas gestores/as podem não apoiar essa metodologia.

No ano de 2019, quando ingressei no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), meu colega Guilherme José da Silva apresentou-me uma nova plataforma de compartilhamento de conhecimento em áudio, o *Podcast*. No dia em que conheci a mídia, baixei um episódio do canal *UcroniaCast*³ produzido por meu colega Guilherme, e escutei no trajeto de Florianópolis a Itapema, no retorno para casa. Foi a partir deste dia que comecei a gostar, baixar e escutar periodicamente diferentes *podcasts*, especialmente nos trajetos de casa para o trabalho ou para o mestrado. Comecei a perceber que esta nova mídia que começava a conhecer poderia ser utilizada também por meus/minhas alunos/as como fonte de pesquisa, ou quiçá, como trabalho escolar. Nascia assim, esta pesquisa para o mestrado, na qual propomos a utilização de tecnologias digitais no ensino de História por meio da criação e divulgação do canal de *podcast* “Passado Presente”.

É perceptível a crescente disputa pelo passado, em que diferentes grupos, com diferentes posicionamentos e interesses políticos, têm se enfrentado no Brasil. Estes enfrentamentos acontecem principalmente nos ambientes virtuais com o advento da internet, das redes sociais, e com a popularização dos *smartphones*. Dessa forma, vários desses discursos podem chegar à escola, e às aulas de História. As consequências podem ser diversas, desde desastrosas, caso o/a professor/a silencie o debate e o/a aluno/a carregue consigo a “verdade” da sua fonte, sem pesquisa e conhecimento científico; ou benéficas, caso o debate seja utilizado para a construção de uma metodologia do ensino de História que contribua para a elaboração do conhecimento científico mediado pelo/a professor/a e com base em diferentes fontes de pesquisa.

Vale destacar que as disputas de memórias ou as “guerras de narrativas”, como chama Christian Laville (1999), também acontecem nas escolas. O autor nos chama a atenção para situações ocorridas em alguns países, em diferentes períodos e regimes políticos, em que há a vigília e a interferência no ensino de história, sendo

³ Disponível em <http://www.ucroniacast.com.br/>. Acesso em: 20/01/2020.

possivelmente a disciplina com mais intervenções diretas dos chefes de estados, uma vez que alguns políticos acreditam que a mudança da historiografia pode demarcar uma tomada de poder. Por isso, há a ingerência do Estado na elaboração de uma historiografia nacionalista ou reduz-se o ensino de história para a promoção da obediência. Christian Laville (1999) ressalta que tais iniciativas para moldar as consciências alcançam poucos resultados, uma vez que os indivíduos possuem diferentes experiências no ambiente em que vivem. Assim, com intuito de acalmar essas guerras de narrativas o autor indica para o ensino de história:

formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática (LAVILLE, 1999, p. 137).

O controle das memórias de forma sistemática é prática que grupos podem utilizar-se para disputar feitos do passado e manipulá-los no presente para enaltecer seus ideais e menosprezar os ideais alheios. De acordo com Tzvetan Todorov (2002), há práticas que podem apagar a história ou os feitos de um grupo, tais como a supressão de vestígios, o uso de eufemismos, a intimidação da população e a mentira por meio da propaganda. Sobre os usos de diferentes vocabulários na historiografia, Christian Laville (1999) também alerta que por vezes financiados por estados, esses eufemismos fomentam as chamadas guerras de narrativas, como o exemplo no Japão:

Assim, para falar da invasão da China pelo Japão na década de 1930, deve-se falar de "progressão militar"; para falar da pilhagem de Nankin em 1937, quando 150.000 civis foram massacrados, conta-se que "o exército japonês ocupou a cidade num ambiente de agitação excessiva e de cólera"; é preciso escrever "incidente" ao invés de "revolta", "suicídio coletivo de civis" ao invés de "massacre", "mulheres de conforto" ao invés de "prostitutas" (LAVILLE, 1999, p. 133-134).

Essa guerra de informações pode fomentar o uso de narrativas ou notícias falsas para ganhar seguidores/as em todos os sentidos, tanto nas redes sociais quanto no âmbito de ativismos políticos. E é nesse sentido que devemos incentivar o ensino aliado com a pesquisa histórica, pois um fato histórico não é de livre interpretação de qualquer pessoa, mas uma seleção dos/as historiadores/as sobre o passado, e de suas interpretações, e como reforça o autor Edward Hallet Carr (1996) os fatos históricos não existem independentemente das interpretações dos/as historiadores/as.

Os fatos na verdade não são absolutamente como peixes na peixaria. Eles são como peixes nadando livremente num oceano vasto e algumas vezes inacessível; o que o historiador pesca dependerá parcialmente da sorte, mas principalmente da parte do oceano em que ele prefere pescar e do molinete que ele usa - fatores estes que são naturalmente determinados pela qualidade de peixes que ele quer pegar. De um modo geral, o historiador conseguirá o tipo de fatos que ele quer. História significa interpretação (CARR, 1996, p. 59).

Nesse sentido, a investigação dos acontecimentos em fontes selecionadas e orientadas por um/a professor/a pode proporcionar a retirada da cortina de fumaça revisionista e/ou negacionista que foram adicionadas em narrativas históricas com determinados objetivos.

A historiadora Lynn Hunt (2018), em sua obra *History: Why It Matters*, utiliza exemplos dessa disputa pelo passado que são atualmente aplicados com interesses políticos e ideológicos. Alguns desses exemplos são as narrativas que negam o holocausto nazista e que atacam de subversivos pensadores com ideologias políticas distintas, ou ainda, os grupos que questionam a existência de determinados monumentos e demandam a retirada de estátuas que homenageiam personalidades do passado. Hunt também cita casos de nações que alteram as narrativas históricas em livros didáticos para ocultar seus feitos violentos, e de políticos que criam as chamadas notícias falsas (*fake news*) para se beneficiarem em campanhas eleitorais (HUNT, 2018).

Muitos/as consumidores/as de tecnologias e mídias sociais acabaram se tornando produtores/as de conteúdo na internet, e com isso, foi possível perceber o aumento das produções de mídias (áudios, vídeos, imagens...) sobre diversas áreas do conhecimento, inclusive de História. Em alguns casos, esses produtos vêm sendo divulgados sem pesquisa ou apenas baseados em discursos de pseudocientistas, especialistas de outras áreas do conhecimento ou através de recortes de algumas fontes que, fora do contexto e da pesquisa histórica, vêm causando agitação em diferentes grupos ideológicos pela disputa do passado. Tais grupos, muitas vezes com interesses políticos, utilizam-se das tecnologias digitais para elaborar narrativas, algumas inclusive sobre o passado, que são compartilhadas em suas plataformas como verdades, fomentando assim uma disputa pelo passado.

Debates atuais a respeito da história do Brasil, do período entre 1964 e 1985, questionam se houve ou não uma ditadura militar no período. Outros questionam se o nazismo era um movimento político de esquerda ou de direita. Esses são alguns

exemplos de como essas temáticas estimulam diferentes discursos e de como eles também podem chegar à sala de aula pelos/as alunos/as que, em sua grande maioria, são consumidores/as dessas mídias e que, sem orientação, podem utilizar-se desses produtos feitos por famosos/as *youtubers* e *podcasters*⁴ como bases fidedignas e legítimas, questionando a figura do/a professor/a em sala de aula.

A investigação que resultou neste trabalho buscou identificar elementos da produção e divulgação do conhecimento histórico por meio da internet, elaborando uma interpretação analítica desse processo, o que servirá de apoio para a criação de um canal de *podcast* feito pelo professor/a e destinado a/à alunos/as da Educação Básica. Num primeiro momento planejávamos a realização de quatro episódios produzidos pelo professor-pesquisador deste trabalho. Os episódios abordariam diferentes disputas do passado sobre a ditadura militar brasileira, especificamente os revisionismos e negacionismos deste período (1964-1985), por isso pensamos nos seguintes episódios que pudessem abranger essas discussões: 1) “Golpe ou Revolução?”, 2) “Ditadura ou Ditabranda?”, 3) “Período de paz ou medo?”, e 4) “Milagre econômico ou endividamento externo?”. No entanto, em março de 2021 um grave problema de saúde familiar mudou os planos desta pesquisa. Minha mãe, Cirlei Salete Debona, foi hospitalizada em tratamento de terapia intensiva em consequência da infecção por COVID-19, permanecendo por quase dois meses no hospital. Neste período também tive acompanhamento clínico e psicológico em virtude do trauma que vivi. Quando minha mãe teve alta, saiu com o quadro de tetraparesia do doente crítico, um grave estado de recuperação com limitação dos movimentos dos membros inferiores e superiores, e que demandava permanentes cuidados. Assim, o andamento da pesquisa teve que ser alterado e apenas dois episódios foram produzidos. Entendemos que seria importante produzir um episódio de apresentação, para que os/as ouvintes compreendessem a proposta do canal, e depois, produzimos o episódio “Golpe ou Revolução?”. Vale destacar, que é de meu interesse dar continuidade ao projeto inicial e produção de outros episódios, assim que houver disponibilidade de tempo.

Outro interesse proposto nesta pesquisa era o de perceber os resultados da utilização dos *podcasts* em sala de aula, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Básica Clotilde Ramos Chaves da cidade de Camboriú/SC, escola em que trabalho. Porém, a pandemia de COVID-19 provocou diversas alterações

⁴ *Youtubers* e *Podcasters* são os autores de produtos em vídeo (*YouTube*) e áudio (*Podcast*).

na metodologia e no próprio currículo escolar neste período. Professores/as e alunos/as utilizaram-se das tecnologias digitais como ferramentas para o ensino-aprendizagem, porém, nem todos/as os/as alunos/as dispunham de acesso as plataformas digitais disponibilizadas, ou por falta de dispositivos e/ou conectividade, criando um ensino híbrido, aliado com materiais e atividades impressas que foram entregues a estes/as estudantes. Percebendo as mudanças e atrasos, e pensando em uma ferramenta que fosse democrática, ou seja, que todos/as tivessem acesso aos áudios, esta pesquisa destinou-se, portanto, à produção do *podcast* pelo professor e no debate sobre as possibilidades do seu uso no ensino de História.

Pensamos o papel do/a educador/a como uma forma de propor e orientar a análise de diferentes narrativas e avaliar os resultados obtidos, buscando possibilidades de garantir a construção do conhecimento histórico com a capacidade de interpretação temporal e de alteridade, assim, entendemos o conhecimento histórico como o resultado das reflexões e interpretações do passado a ser analisado (RÜSEN, 2001). Em vista disso, entende-se que o ensino de História deve ser propositivo, baseado na metodologia de pesquisa crítica e autônoma para atingir a chamada consciência histórica, resultado de todas as experiências com o passado e suas interpretações (RÜSEN, 2006). Ainda sobre a consciência histórica, a professora Maria Lima (2014) destaca que os/as alunos/as possuem uma maneira própria de enxergar o tempo, e que a participação deles/as os/as transforma em pessoas reflexivas dos fatos históricos, de suas narrativas, dos usos, dos julgamentos morais acerca desses fatos, e de suas consequências.

Cabe destacar que entendemos o ensino de História como uma das possíveis operações historiográficas, conforme defende Fernando de Araújo Penna (2013), que tem como objetivo a produção do conhecimento histórico e a análise dessas produções feitas no ambiente escolar, tendo como ponto de partida as exposições didáticas planejadas e executadas pelos/as professores/as.

Este tema, sobre os usos do *podcast* como metodologia para o ensino de História já é alvo de pesquisas no Brasil. No site do programa ProfHistória, na seção Banco de Dissertações⁵, utilizando a palavra-chave *podcast* foi possível encontrar duas dissertações: “Usos e Possibilidades do *podcast* no ensino de História”, autor Raone Ferreira de Souza (2016); e “*Podcasts de Storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de História*”, autor João Victor Loures (2018). Os dois

⁵ Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em 13/07/2019.

trabalhos foram lidos por utilizarem da mesma ferramenta didática desta pesquisa. O professor Raone Ferreira de Souza, apresenta como o *podcast* pode ser uma ferramenta em potencial para o ensino de História, e propõe aulas oficinas para ensinar alunos/as a utilizarem a ferramenta, para que aprendam a produzirem seus próprios canais e como divulgá-los. Já o professor João Victor Loures propôs a produção de episódios de *podcasts* pelos/as alunos/as, os quais criaram narrativas sobre guerras, gravaram e divulgaram esses resultados. Em busca por teses e dissertações no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),⁶ utilizando a palavra-chave *podcast*, não foram encontradas, nos trabalhos disponíveis, pesquisas que buscassem analisar as possibilidades dos usos dessa ferramenta para o ensino de História na análise de narrativas revisionistas e/ou negacionistas.

Este trabalho pretende diferir dos mencionados por apresentar como proposta a criação pelo/a professor/a pesquisador/a de um canal de *podcast* para análise das disputas de narrativas acerca da ditadura militar no Brasil (1964-1985) possibilitando seu uso em sala de aula, para que os/as alunos/as questionem alguns discursos do presente voltados ao passado, por isso pensamos no nome do *podcast* “Passado Presente”.

Alguns dos discursos revisionistas/negacionista são rasos e/ou mal-intencionados, como os/as que afirmam que o período foi uma “Ditabranda”⁷. Quem compactua dessa ideia, alega que o regime não foi tão duro como em outros países da América Latina, que mataram mais pessoas. Há também os/as que afirmam que o golpe militar só ocorreu pois havia a ameaça de uma tomada comunista no Brasil⁸. Ou ainda, aqueles/as que dizem que o período apresentou grande crescimento econômico a todos/as, com um cenário livre de criminalidade e corrupção⁹.

Estes discursos podem entrar no contexto da sala de aula, como os exemplos que abordamos no primeiro capítulo, como o que ocorreu na cidade de São José dos

⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 28/06/2021.

⁷ O termo “Ditabranda” foi utilizado no editorial do jornal A Folha de São Paulo de 17 de fevereiro de 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1702200901.htm>. Acesso em 23/06/2021.

⁸ Em vídeo de 2015, o então deputado federal Jair Messias Bolsonaro, comemorava o dia 31 de março de 1964, como um movimento que impediu a ameaça comunista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2I_0pTOSDwM. Acesso em 23/06/2020.

⁹ Em vídeo o *youtuber* Guilherme Marques da Costa entrevista seu pai que viveu durante o período da Ditadura Militar Brasileira, e com suas memórias o pai narra que o período foi bom política e economicamente para os/as brasileiros/as. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N1wtmoWkwvk>. Acesso em: 29/01/2019.

Campos/SP em 2016¹⁰, quando um professor teve que enfrentar queixas de familiares que foram até a direção da escola alegando que o professor teria constrangido um aluno. Em sua defesa o professor disse ter confrontado esse aluno que defendia a tortura e assassinatos promovidos pelo governo do período.

Devido aos possíveis enfrentamentos de narrativas revisionistas e/ou negacionistas sobre o período da ditadura militar brasileira, esta pesquisa apresenta sua importância histórica e metodológica que une investigação historiográfica com a exploração de novas mídias digitais, a fim de proporcionar consciência histórica de alteridade, desconstrução de narrativas inverídicas e a inclusão digital.

Para a elaboração do *podcast* o/a professor/a utilizará das narrativas do tempo presente recolhidas no âmbito da internet e que discutem e disputam a história do Brasil de 1964 a 1985, utilizando fontes que possam auxiliar na discussão, e procurando descortinar os interesses e/ou interessados em criar narrativas ou ocultar informações. Portanto, é possível que os/as discentes possam concluir o questionamento inicial e perceber possíveis interesses históricos e/ou políticos dos/as autores/as revisionistas e negacionistas.

Dentre as fontes envolvidas para análise de algumas disputas sobre as torturas nesse período é possível encontrar uma vasta biblioteca virtual no site Memórias da Ditadura¹¹. O site criado pelo Instituto Vladimir Herzog¹² concentra inúmeros materiais sobre o período da ditadura, possui propostas de sequências didáticas, além de trazer informações importantes sobre a censura, os movimentos estudantis e as Comissões da Verdade. Aliás, o site da Comissão Nacional da Verdade,¹³ criada em 2011 e que tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 1946 e 1988, pode auxiliar na elucidação das violências que aconteceram nesse período da história do Brasil. Biografias disponíveis nos sites Memórias da Ditadura e Museu da

¹⁰ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8626/a-aula-alem-das-ideologias>. Acesso em 27/06/2021.

¹¹ Disponível em: <http://memoriasdeditadura.org.br>. Acesso em 23/07/2019.

¹² Vladimir Herzog era diretor de jornalismo da TV Cultura e responsável pelo telejornal “Hora da Notícia”. O Jornalista morreu em 25 de outubro de 1975 no Destacamento de Operações de Informações (DOI), departamento do Centro de Operações de Defesa Interna, (CODI), órgão subordinado à Segunda Divisão de Exército que afirmou em inquérito que Vladimir teria cometido suicídio. No ano seguinte, os familiares apresentaram uma ação civil na Justiça Federal que desmentiu a versão do suicídio e, sim decorrente de torturas e homicídio. Em 1978, o Estado reconheceu que não houve suicídio, e sim um homicídio. Disponível em: <https://vladimirherzog.org/biografia/> e <https://glo.bo/2U0BJNT>. Acesso em 23/07/2019.

¹³ Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em 23/07/2019.

Pessoa¹⁴ ou ainda no documentário “Comissão Nacional da Verdade: os fantasmas de um passado doloroso”¹⁵ podem facilitar o acesso às memórias daqueles/as que viveram no período.

Um dos episódios elaborado no processo de investigação, intitulado “Golpe ou Revolução?”, propõe o acesso qualificado a conceitos básicos importantes para a compressão histórica. Segundo a historiadora Verena Alberti (2017), noções acerca de “democracia” e “ditadura” são significativas para a compreensão da forma de governo imposta ao Brasil a partir de 1964. Tais conceitos podem ser acessados por meio de diferentes obras, como o “Dicionário de Conceitos Históricos” (SILVA; SILVA, 2005). Sobre os conceitos históricos, sabe-se que os defensores das ações militares de março/abril de 1964 chamam o episódio de “Revolução”, que do seu conceito moderno, como alerta Reinhart Koselleck (2006), já é utilizado para fazer aproximações com desordem, golpe ou guerra civil com interesses ideológicos, por isso a importância da compreensão desses conceitos, afinal, “a relação entre as palavras e seu uso é mais importante para a política do que qualquer outra arma (KOSELECK, 2006, p. 77). Assim, quando da investida ideológica para utilização de determinados conceitos, como no caso de revolução para o episódio brasileiro de 1964, contrapondo-se às análises políticas e historiográficas que apontam elementos que o definem como um golpe de Estado, é preciso atuar, e neste caso, entendemos que o ensino de História pode ser um caminho possível. Afinal, o uso da palavra Revolução pode ser visto como algo positivo, e Golpe como algo negativo, o que nos faz refletir sobre os interesses ideológicos envolvidos nos usos de cada conceito.

Verena Alberti também lembra que os documentos produzidos pelos governos deste período, como a Constituição de 1967, a Emenda Constitucional nº1 de 1969 e os Atos Institucionais¹⁶, são fontes que possibilitam fazer as comparações com os conceitos estudados anteriormente, portanto, a utilização de tais documentos, também são imprescindíveis para diferenciar, revolução de golpe, ditadura de democracia.

¹⁴ Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/colecao/golpe-de-64-97503>. Acesso em 25/07/2019.

¹⁵ Documentário produzido por Jeanne Menjoulet da Universidade de Paris e disponibilizado pelo canal no *Youtube* do Arquivo Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kLEXMxOyZVg>. Acesso em 25/07/2019.

¹⁶ A Constituição de 1967, a Emenda Constitucional de 1969 e os Atos Institucionais podem ser acessados na página dedicada à legislação do Palácio do Planalto. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em 23/07/2019.

Se a proposta é produzir *podcasts*, ouvi-los como fonte pode ser também uma alternativa. Alguns *podcasts* possuem episódios que trazem a temática da ditadura militar, como por exemplo os canais “Fronteiras no Tempo”¹⁷ e o “Sobre História”,¹⁸ que são produções de professores/as e historiadores/as destinados ao público em geral.

O episódio “Golpe ou Revolução?” produzido neste trabalho, com aproximadamente 14 minutos, pode servir como material didático para alunos/as do 9º ano do ensino fundamental, conforme propõe o componente curricular de História acerca do conteúdo referido à ditadura militar brasileira, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). O episódio pode ser baixado previamente em rede *Wi-Fi*, em casa, por exemplo, ou acessado na hora da aula para quem possuir pacote de dados móveis no celular. Pode ser proposto que seja ouvido em dupla, caso algum/a aluno/a não disponha de aparelho celular, ou até a reprodução em caixas de som para toda a classe.

Como temos como objetivo principal apresentar as possibilidades dos *podcasts* para o ensino de História no tempo presente, utilizaremos a possibilidade de abordagem apresentada por Reinhart Koselleck para quem “o passado e o futuro se entrelaçam na presencialidade da experiência e da expectativa” (KOSELLECK, 2014, p. 307). Para os pesquisadores Reinaldo Lindolfo Lohn e Emerson Cesar Campos (2017) esta seria uma história dos vivos para os vivos, portanto, uma historiografia do tempo da vida, de experiências não encerradas, para compreender os vivos em seu tempo. Diferentemente do que sempre foi indicado aos/as historiadores/as, o distanciamento temporal de sua pesquisa, entende-se que a pesquisa da História do Tempo Presente pode contribuir na metodologia de abordagem de temas sensíveis, como os que envolvem a ditadura militar por exemplo, apresentando possibilidades às relações sociais, como do enfrentamento de discursos negacionistas e/ou revisionistas, tornando-se portanto “uma historiografia engajada em seu tempo, inquieta e desenvolta, por vezes fugaz, como a vida” (LOHN; CAMPOS, 2017, p. 111).

¹⁷ O Podcast Fronteiras no Tempo é uma realização dos historiadores César Agenor e Marcelo Silva que mensalmente conversam sobre temas relacionados ao passado humano. Disponível em: <https://fronteirasnotempo.com/ep21-golpe-de-1964/>. Acesso em 25/07/2019.

¹⁸ O Podcast Sobre História surgiu com mestrandos do ProfHistória que se reúnem quinzenalmente para debates e discussões com a História como foco. Os/as apresentadores/as são: Daniel Carvalho, Karla Rodrigues, Raone Ferreira, Mariana Lins, Fernanda Moura, Dudu Costa, Cadu Valdez, Renata Pádua, Lícia Quinan Disponível em: <https://soundcloud.com/sobrehistoriapodcast>. Acesso em 25/07/2019.

É importante pensarmos a sala de aula como espaço de construção do conhecimento histórico sob a análise do conceito de tempo presente, neste sentido, o historiador Daniel Pinha Silva (2017) apresenta que o tempo presente é o tempo do/a historiador/a, que questiona e interpreta as ações do passado com perguntas do seu próprio tempo, mas chamando a atenção para os possíveis anacronismos, já que podem ser ferramentas usuais no ensino de História, mas que demanda cautela. É preciso que o/a profissional tenha compromisso, ponderação e discernimento crítico quanto aos usos controlados dos anacronismos como cita Nicole Lourax (1992). Entendendo que a história do tempo presente é uma história ainda em construção, o que a difere das outras temáticas históricas, concordamos com Armando João Dalla Costa (2011), de que esta especificidade é a “presença dos protagonistas, ainda vivos, e de suas memórias, interagindo com o tempo do historiador, como testemunhos vivos e dinâmicos do passado” (COSTA, 2011, p. 38).

O/a historiador/a precisa também ter compromisso com o presente para compreender e explicar a alteridade, como escreve Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012), para que a História nos auxilie a desnaturalizar os comportamentos humanos e compreender as diferenças. É preciso perceber que os maus usos das memórias ou narrativas criam o que se podemos chamar de disputa pelo passado, tanto confundindo quanto trazendo resultados desastrosos em defesa de uma determinada ideologia política a partir da qual seus partidários estejam interessados em criar uma narrativa equivocada que lhes sirva como arma em suas disputas pelo poder.

Aliás algumas memórias também podem fomentar revisionismos e negacionismos, afinal, nem todos/as os/as brasileiros/as que viveram durante o período da ditadura militar no Brasil foram perseguidos/as, torturados/as, censurados/as, e/ou passaram por dificuldade financeira derivada da inflação do período. Por isso, para alguns/mas brasileiros/as a memória do período pode ser boa. Por isso a demanda de entender que as memórias são fontes históricas, e não a História em si, ou seja, partimos do entendimento apresentado por Jacques Le Goff (1990) que distingue memória de história, sendo a primeira um dos objetos de estudo da última. Portanto, é necessário compreender como as memórias são estruturadas e quais os interesses em utilizá-las e/ou silenciá-las.

Elemento central do trabalho é a possibilidade de usar o *podcast* no ensino de História, e faremos isso propondo episódios que discutam narrativas revisionistas e negacionistas sobre a ditadura militar brasileira. O termo revisionismo diz respeito

dos/as interessados/as em revisar determinados acontecimentos da história e é utilizado por historiadores/as desde o século XIX, e que aqui utilizaremos dos estudos de Pierre Vidal-Naquet (1988) e Demian Bezerra de Melo (2013). O revisionismo é tratado como uma abordagem negativa em razão das novas tendências reacionárias, ou seja, autores/as que buscam revisar acontecimentos históricos com interesse ideológico, sendo que alguns/mas até negam determinados fatos, como o holocausto nazista, razão pela qual são chamados de negacionistas (MELO, 2013).

O período de 1964 a 1985 da história do Brasil abordado nesta pesquisa será chamado de ditadura militar, e utilizaremos a análise do pesquisador Marcos Napolitano (2018), para quem, mesmo entendendo que o Golpe de 1964 foi resultado de ampla coalizão civil-militar, o regime político subsequente não seria uma “ditadura civil-militar”, pois mesmo que setores sociais fossem beneficiados, os militares sempre se mantiveram no poder.

A História deve auxiliar na construção de uma consciência histórica para que o/a aluno/a consiga orientar-se temporalmente, elaborando questões sobre determinado acontecimento histórico, e como esse acontecimento pode relacionar-se com sua própria vida. As novas gerações são consumidoras de conhecimentos práticos e instantâneos, mas precisam também compreender como a História contribui para a reflexão de que eles/as são sujeitos/as históricos/as. A metodologia para alcançá-los/as pode ser a inserção das tecnologias consumidas por eles/as, que pode servir, portanto, como o despertar dessa reflexão. Como descreve Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica parte primeiramente do interesse, que o autor também chama de carência. O ponto de partida para esta consciência, seria, portanto, o interesse do/a sujeito/a no fluxo do tempo, e a aplicação do estudo da História em sua própria vida (RÜSEN, 2001). Por isso é importante perceber que novos tempos trazem novos questionamentos sobre a História, que conseqüentemente necessita de novos métodos de estudo, interpretação e divulgação das pesquisas. O *podcast* pode ser uma potencialidade para despertar o interesse pela História.

Para organizar a exposição dos elementos que o compõem, o trabalho foi dividido em dois capítulos. O primeiro, “O ensino de História no tempo presente”, tem como objetivo refletir sobre a ideia segundo a qual a História não se aprende apenas na escola, compreendendo o quanto isto acaba reverberando na sala de aula. Nas redes e na grande mídia, temas sensíveis como a tortura e morte de presos/as políticos/as no Brasil durante a ditadura militar sofrem revisionismos e negacionismos, ou seja, alguns/as

dizem que os/as prisioneiros/as eram terroristas e que a violência de Estado buscava coibir o avanço comunista no país, sendo as agressões, então, necessárias; e outros/as, que afirmam que os números de torturados e mortos são bem menores do que os divulgados em pesquisas e relatórios. Além disso, tornou-se comum a circulação de *fake news* nas redes sociais, envolvendo personalidades e fatos políticos e da história do Brasil. Portanto, dialogar com os acontecimentos do tempo presente passa a ser um desafio aos/as professores/as de História em sala de aula. O objetivo é mostrar exemplos das narrativas que podem chegar à aula de História e algumas possibilidades que podem ser proporcionadas pelos/as professores/as quanto aos usos das tecnologias digitais e a internet, ou seja, como os desafios que chegam até a sala de aula podem potencializar o ensino de História.

No segundo capítulo, “O podcast ‘Passado Presente’”, abordamos o surgimento desta tecnologia e como ela tem sido utilizada por educadores/as brasileiros/as, apresentando resultados de pesquisas e experiências de mídias criadas por alunos/as e professores/as. Faz-se também uma análise sobre os usos das tecnologias na educação, observando-as dentro da dinâmica do capitalismo e analisando-as com o que se espera da educação brasileira nas suas propostas curriculares e legislações, compreendendo, portanto, as escolas como espaços de convergências e divergências na utilização das mídias digitais. É apresentado especificamente os *podcasts* de História disponíveis na internet com uma breve descrição dos mais acessados, e quais temáticas costumam abordar. O interesse é apresentar esta mídia aos/as professores/as de História, os conteúdos produzidos por outros/as profissionais, e as possibilidades de produção a partir das aulas de História. Nesta seção as possibilidades do uso desta ferramenta são abordadas, pois os/as professores/as podem utilizar o que está disponível na plataforma como material complementar nas suas aulas, ou a viabilidade de criar o seu próprio *podcast*, como o que se pretende com esta pesquisa, ou ainda, a disponibilidade de propor aos/as estudantes que elaborem episódios como trabalhos escolares.

O interesse deste capítulo é também mostrar o resultado da criação do canal “Passado Presente” e seus episódios. Apresentamos o processo de produção mais detalhado do episódio “Golpe ou Revolução?”, que envolve a ditadura militar, a partir de narrativas revisionistas e/ou negacionistas. Utilizamos as orientações técnicas, como no caso da elaboração das pautas de cada episódio, propostas pelo historiador Raone Ferreira de Souza (2016), que projetou em sua pesquisa oficinas de formação de *podcasts* para utilização nas aulas de História. Para além do relato dessa produção

participante com os *podcasts*, escolhemos como fontes para a criação da pauta do episódio “Golpe ou Revolução?” os estudos dos/as historiadores/as Verena Alberti (2017), Marcos Napolitano (2018) e Rodrigo Patto Sá Motta (2001), além da utilização do Dicionário de Conceitos Históricos (SILVA; SILVA, 2005) para a análise dos conceitos sobre mudança de governo brasileiro em 1964. Analisamos também os possíveis usos em sala de aula para que os/as alunos/as possam compreender a história do período, os seus interesses políticos e ideológicos por trás das narrativas revisionistas, e como o estudo feito com pesquisa histórica pode auxiliar a refutar narrativas rasas.

Por fim, analisamos a produção do *podcast* “Passado Presente”, ou seja, dos sucessos e dificuldades encontrados ao longo do processo de criação. Em síntese, a ideia central que norteou a investigação e que estrutura a elaboração deste trabalho consiste na apresentação de *podcasts* aos/as educadores/as e como podem ser utilizados na educação, criando um canal de História, inicialmente com dois episódios, um deles sobre a ditadura militar brasileira, e avaliar como esta ferramenta pode auxiliar no ensino de História, seus riscos e êxitos.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE

O distanciamento temporal entre o acontecimento e o/a historiador/a por muito tempo foi uma exigência profissional, principalmente a partir do século XIX, quando a História ganhou status de disciplina universitária. Logo, cabia-lhe o estudo do passado e apenas os/as possuidores/as de uma formação especializada poderiam executar corretamente essa tarefa (FERREIRA, 2000). Apenas o distanciamento no tempo poderia garantir a criticidade dos acontecimentos, e o trabalho do/a historiador/a começava então, quando não mais existissem testemunhas vivas dos temas estudados, portanto, os/as estudiosos/as da chamada história contemporânea e suas fontes, como os relatos de pessoas, eram desqualificados pelos chamados “historiadores/as profissionais” (DELGADO; FERREIRA, 2013).

Porém, no século XX novos/as pesquisadores/as trariam mudanças sobre esse modo de ver a história recente. Aliás, como apresenta a pesquisadora Marieta de Moraes Ferreira (2000), nem sempre o estudo da história dos fatos recentes foi um problema:

Na Antiguidade clássica, muito ao contrário, a história recente era o foco central da preocupação dos historiadores. Para Heródoto e Tucídides, a História era um repositório de exemplos que deveriam ser preservados, e o trabalho do historiador era expor os fatos recentes atestados por testemunhos diretos. Não havia, portanto, nenhuma interdição ao estudo dos fatos recentes, e as testemunhas oculares eram fontes privilegiadas para a pesquisa (FERREIRA, 2000, p. 111).

Obviamente que as práticas historiográficas contemporâneas são diferentes das gregas antigas, devido a uma série de fatores envolvidos, principalmente sobre a quantidade e disposição das fontes históricas. Mas o que Marieta Moraes Ferreira (2000) ressalta com esse exemplo, é que nem sempre o fato precisou estar distante do/a historiador/a conforme propunham os/as autores/as positivistas do século XIX. Assim, a história do tempo presente corresponde ao período que estamos vivendo, ainda sem resultados finais, uma época de possíveis modificações devido às suas ativas e imprevisíveis contradições (RIBEIRO, 1999).

O estudo da história do tempo presente tem suas particularidades, uma vez que vivemos uma época cujas fontes são numerosas, produzidas constantemente, disponíveis nos diferentes espaços de relações sociais e divulgadas em tantos outros, a contar com o advento da internet e da celeridade na circulação de informações. Nossos/as alunos/as também estão mais conectados do que nunca através de seus

smartphones, smart watches, tablets, consoles de videogames e computadores¹⁹. Neste aspecto é necessário que o/a professor/a também domine as “múltiplas linguagens e múltiplos conteúdos que ajudem o aluno a entender processos e desenvolver um senso crítico, e a história do tempo presente é um espaço privilegiado para esse exercício” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 32).

Assim, o ensino de História deve atualmente considerar os conhecimentos prévios que os/as alunos/as trazem para a sala de aula, sejam eles históricos, culturais, políticos e/ou tecnológicos.

Em vez do ensino pautado no modelo positivista, enciclopédico, acrítico e descontextualizado, a sociedade contemporânea exige um ensino que busque formar sujeitos críticos, habilitados a analisar seu contexto presente, a partir do passado, a se ver como parte da história, e a atuar sobre ele. Somente assim, o ensino de História adquirirá significado para o aluno (SOUZA; TAMANINI, 2020, p.11).

No aspecto temporal do estudo do tempo presente, vale destacar que o/a próprio/a pesquisador/a é testemunha de seu tempo e produtor de documentos, “a essa profusão de fontes agrega-se a possibilidade que tem o historiador de produzir, ele mesmo, fontes documentais para investigações, suas e de seus colegas pesquisadores” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 28).

Inseridos/as neste cenário atual, podemos pensar em alguns desafios do ensino de História no tempo presente, como o grande número de fontes, as disputas ideológicas e políticas que chegam à sala de aula, além dos desafios teóricos no/do tempo presente para a

busca da compreensão das articulações entre historiografia e dinâmica cultural na produção de sentidos no ensino, o que induz ao questionamento de possibilidades e limites da consideração da didática como processo epistemológico e cultural (MONTEIRO, 2015, p. 171).

Mas, a conversão do/a professor/a de História em pesquisador/a do tempo presente é irreversível, conforme explica o professor Arlindo Palassi Filho (2015), pois é necessário tornar compreensível a dinâmica das sociedades atuais e as relações de

¹⁹ Vale destacar que há uma grande disparidade social no Brasil quanto o acesso à internet, o que também provoca desigualdades sociais. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios, realizada em 2019 pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), quanto menor a renda, menor é o acesso à internet. Os indicadores da pesquisa apontam que 99% dos domicílios da classe A possuem acesso à internet, e esses dados vão diminuindo de acordo com a classe social: 95% da classe B, 80% da classe C, e 50% das classes D e E. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 24/22/2020.

dominação e poder. Segundo o autor, “é mais que uma obrigação profissional, é um compromisso ético e libertador” (PALASSI FILHO, 2015, p. 92).

Durante muito tempo a preocupação da produção do conhecimento histórico estava voltada às universidades, enquanto caberia à escola apenas a divulgação desses conhecimentos. Com o passar do tempo o conhecimento produzido na Educação Básica passou a interessar a pesquisa acadêmica, com foco na compreensão da complexibilidade de como se elaboram esses conhecimentos, e que estratégias podem auxiliá-lo, como por exemplo, na análise e investigação do próprio tempo presente e as dinâmicas políticas, econômicas e sociais da sociedade. A pesquisa com/no ensino de História mostra-se importante ao aproximar o conhecimento das universidades às escolas de Educação Básica, com o objetivo de representar esses espaços como locais políticos de “construção de conhecimento e não apenas de sua reprodução” (SILVA, 2019, p. 51).

Podemos pensar assim, nas potencialidades da criação de documentos por parte dos/as professores/as-pesquisadores/as, que podem auxiliar no ensino de História do tempo presente. Neste sentido, propomos aqui analisar os desafios que as narrativas que revisam ou negam acontecimentos históricos da ditadura militar brasileira impõem aos/as professores/as de História e, de que maneira a produção de um canal de *podcast* pelo/a professor/a-pesquisador/a pode alcançar seu público (seus/suas alunos/as), e contribuir para uma abordagem responsável dos temas em questão. Pretendemos, portanto, produzir um canal e refletir sobre seus possíveis usos, além de poder compartilhar esta produção com outros/as professores/as, pesquisadores/as, estudantes e demais interessados/as no assunto. Para tanto, neste primeiro capítulo, nos dedicaremos a alguns dos desafios impostos ao ensino de História no tempo presente.

1.1 Os desafios para o ensino de História no tempo presente

A sala de aula é local de encontro de diferentes pessoas que trazem para a escola suas experiências fora dela. Sabemos que a História também pode ser acessada fora da escola, ou seja, os/as alunos/as tem contato com narrativas sobre o passado através de jogos, filmes, histórias em quadrinhos, músicas, galerias, museus, arquivos pessoais, e tantos outros. Nos últimos anos, com o surgimento da internet, a História também passou a ser acessada através de *blogs*, sites, plataformas de vídeos e áudios, e aplicativos de *smartphones*, que fazem parte da experiência cotidiana dos/as estudantes,

que acabam trazendo essas narrativas para a sala de aula, que por vezes, podem ser desafios para o/a professor/a.

Como escreve o historiador Daniel Pinha Silva (2017), as experiências do tempo presente costumam orientar as aulas de História, e com tantas tecnologias e velocidade na transmissão das informações os/as professores/as encontram cada vez mais alunos/as afetados/as com as diferentes formas de circulação do passado, e que algumas dessas experiências podem ser “distorcidas, falsificadas ou sem autoria, elevando a responsabilidade e a condição autoral/intelectual do professor” (SILVA, 2017, p. 122).

Com o avanço das tecnologias digitais muito conteúdo de História começou a circular nas redes, em parte conteúdos produzidos por pesquisadores/as, mas também conteúdos feitos por outros/as profissionais ou interessados/as na área. Também chegaram às plataformas digitais os temas sensíveis como o holocausto nazista e a ditadura militar brasileira, e as narrativas revisionistas e negacionistas, conceitos que analisaremos mais adiante. As diferentes narrativas também nos confrontam em sala de aula quando são trazidas pelos/as alunos/as, e é nesse sentido que precisamos entender um dos propósitos do ensino de História, que é o de que nossos/as alunos/as possam “pensar e intervir no tempo presente por meio do conhecimento produzido sobre a História” (SILVA, 2017, p. 119).

Por isso a importância de incluir nas aulas de História as realidades extraclasse dos/as alunos/as, sejam elas econômicas, culturais, sociais ou tecnológicas, além da intencionalidade de proporcionar uma aprendizagem significativa. Sobre as intencionalidades dos processos de ensino e aprendizagem da História para promoção de uma formação crítica, Klaus Bergmann (1990) ressalta a importância de incluir as experiências extraescolares dos/as estudantes. De acordo com o autor, a Didática da História, tem como objeto o ensino, que é responsável por elaborar e transmitir conhecimentos, e permitir a formação de uma consciência histórica aos indivíduos (BERGMANN, 1990). Mas é preciso destacar que Klaus Bergmann refere-se à História como um campo disciplinar, e à Didática da História como um elemento constitutivo desse campo, ou seja, ele não discorre diretamente sobre o ensino de História, mas suas ideias nos permitem perceber as potencialidades que o ensino de História pode fomentar. A partir daí podemos refletir que o ensino de História é responsável pela competência de orientar e criar condições para a consciência histórica, que podem incluir metodologias aliadas às novas tecnologias digitais, como o exemplo dos

podcasts, objeto dessa pesquisa. Tal reflexão ainda nos permite analisar de que forma os conteúdos disponibilizados na internet, podem interferir e/ou auxiliar na aula de História, e na formação dessa consciência histórica.

Além da observação e análise dos conteúdos disponibilizados na internet, é possível que os/as historiadores/as também ocupem a esfera pública para dialogar e/ou contrapor-se a outras narrativas, podendo transformar-se em criador/a de conteúdo nas redes. O pesquisador Geraldo Homero de Couto Neto (2019), que pesquisou sobre o negacionismo da ditadura militar brasileira em canais no *YouTube*, percebeu números consideráveis de acesso e compartilhamento dos vídeos do grupo que se autointitula “nova direita”, que surgiu em oposição aos governos brasileiros de esquerda. Com discursos liberais quanto a economia, e conservadores quanto aos costumes, continuam com a narrativa do anticomunismo visto em outros períodos da história, porém, com algumas particularidades. Parte desse grupo mostra-se revisionista e/ou negacionista de fatos históricos e de outras áreas do conhecimento, a exemplo dos “terraplanistas”, conjunto de indivíduos que acredita na planicidade do planeta Terra, ou dos “antivacinas”, grupo que tomou força na pandemia de COVID-19, que questiona a origem de algumas vacinas, como as produzidas na China, e possíveis interesses imperialistas em controlar a população mundial através da implantação de microchips²⁰.

Outros grupos de interesses políticos defendem o intervencionismo militar na vida política, tutelando práticas antidemocráticas como o fechamento do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal. Por isso, Geraldo Homero de Couto Neto sugere maior participação de historiadores/as na esfera digital, afinal, segundo ele:

é nítido, e cada vez mais crescente, o debate histórico travado por não profissionais de História em espaços não acadêmicos sobre assuntos cruciais para a democracia hoje [...] os historiadores têm de estar cientes que o espaço público está se tornando cada vez mais virtual, complexo e conectado. A democratização da informação e a ampliação de ferramentas de acesso ao mundo, se não forem bem utilizadas, podem nos levar à banalização do passado (NETO, 2019, p. 87-88).

O pesquisador João Carlos Escosteguy Filho (2019), que analisou as postagens em redes sociais acerca da temática da “escravidão-racismo”, em páginas brasileiras autointituladas de direita, percebeu que o objetivo de tais discursos é promover a desconsideração dos atuais movimentos negros sob a máxima de que vivemos em uma

²⁰ Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/04/13/por-que-as-pessoas-acreditam-em-teorias-da-conspiracao.htm>. Acesso em 11/07/2021.

“sociedade miscigenada”, e que não somos responsáveis pelos “erros do passado”, em referência à escravidão africana promovida entre os séculos XVI e XIX no Brasil. Segundo o autor, essa prática, dos movimentos conservadores promovidos por essas páginas, dedica-se em isolar o presente do passado, ou seja, para não responsabilizar a desigualdades sociais contemporâneas “o passado perde poder explicativo e passa a limitar-se a mero antiquário repleto de curiosidades para os que vivem no presente” (ESCOSTEGUY FILHO, 2019, p. 53).

Essas narrativas presentes em postagens nas redes sociais diluem o passado, ou ainda, instrumentalizam-no, através dos revisionismos, como forma de reafirmar suas interpretações ideológicas, apresentando-se como arautos da “verdade histórica”, muitas vezes desqualificando o conhecimento acadêmico e os/as professores/as da Educação Básica (ESCOSTEGUY FILHO, 2019).

Quando essas narrativas chegam à sala de aula, trazem um desafio para nós professores/as, já que somos interpelados/as quanto a possíveis vereditos ou postos/as à prova. Somos responsáveis, portanto, por orquestrar conteúdos, metodologias e ferramentas que auxiliem na solução desse desafio, além da possibilidade de produzirmos e compartilharmos conteúdos que também ocupem a internet e sejam acessados por nossos/as alunos/as e outros/as interessados/as, como se compromete o *podcast* proposto neste trabalho.

Os discursos revisionistas/negacionistas chegam nas salas de aula, a exemplo do que ocorreu na cidade de São José dos Campos/SP, em 2016, na aula do professor Glauco Santos, quando um aluno afirmava que as pessoas que haviam perdido a vida pelas ações policiais do estado no período da ditadura militar seriam bandidos ou terroristas, e que estes/as deviam morrer²¹. Neste caso o professor narra que encerrou as discussões em sala de aula afirmando que o aluno não deveria justificar torturas e assassinatos. Sentindo-se hostilizado pelo professor, o aluno contou à família, que foi até a escola para reclamar que o adolescente havia sido constrangido em virtude das suas ideias (RATIER; ANNUNCIATO; CASSIMIRO, 2016).

Outro caso acerca da abordagem do ensino da ditadura militar e seus atuais enfrentamentos aconteceu em 2018 na cidade de Fortaleza/CE, quando o professor Jam Silva Santos foi acusado de “doutrinação comunista” ao exibir aos/as estudantes do 2º

²¹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8626/a-aula-alem-das-ideologias>. Acesso em 27/06/2021.

ano do Ensino Médio o filme “Batismo de Sangue” (ZARANZA, 2018). O filme, de 2007, dirigido por Helvécio Ratton, é uma adaptação do livro homônimo de Frei Betto sobre resistência e tortura durante a ditadura militar, e possui classificação indicativa de 14 anos. Um aluno teria gravado a exibição do vídeo em sala de aula e em pouco tempo já estava circulando nas redes sociais recebendo os mais diversos comentários, sendo que alguns acusavam o professor de doutrinação ideológica.

Eventos traumáticos, como a ditadura militar brasileira, somados às suas novas narrativas, que negam, ou questionam os acontecimentos, ou os números de pessoas torturadas e mortas, precisam ser tratados com afincos pelos/as professores/as, para que os discursos e/ou postagens com informações distorcidas não se tornem verdades para quem acessa e/ou compartilha essas narrativas.

De acordo com Pierre Vidal-Naquet (1988) o método das narrativas revisionistas tem como objetivo eliminar ou justificar os crimes cometidos pelos algozes, a exemplo das mortes cometidas pelo holocausto nazista, que autores/as minimizam e/ou alegam que os números são imaginários e parte de uma propaganda de oposição. Além disso, o autor cita o método de “esquerdizar” o movimento político alemão do período, comparando-o com o comunismo, por exemplo (VIDAL-NAQUET, 1988).

O pesquisador Demian Bezerra de Melo (2013), narra que o revisionismo era um termo utilizado desde o século XIX, mas é com o fim da Segunda Guerra Mundial que ele passa a ter o teor de tentar desqualificar estudos anteriores, como fez François Furet, que não concordava com o caráter de “revolução burguesa” em referência à Revolução Francesa. Segundo Melo (2013), os laços entre o Furet e o neoliberalismo eram fáceis de se estabelecer, o que apontaria os interesses da sua escrita. Além disso, após o colapso da URSS novas narrativas foram elaboradas em defesa da economia de mercado. Ainda no pós-guerra, surgiram narrativas como a do historiador Ernst Nolte, que afirmou que o nazismo era uma resposta ao comunismo, e atribuiu o holocausto nazista como “cópia bolchevique”, comparando os campos de concentração aos *gulags* soviéticos; assim também fez Furet, que chamaria os dois regimes de “gêmeos totalitários” (MELO, 2013).

Vinculado a esta estratégia revisionista, como afirmou Pierre Vidal-Naquet (1988), está o debate que tenta questionar se o nazismo era um regime político de esquerda ou de direita. No dia 02 de abril de 2019, essa discussão veio à tona no Brasil, quando em viagem a Jerusalém o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, foi

questionado por um jornalista se ele concordava com a declaração dada dias antes pelo chanceler Ernesto Araújo de que o nazismo era de esquerda. O presidente então respondeu: “Não há dúvida, não é? Partido Socialista, como é que é? Da Alemanha. Partido Nacional Socialista da Alemanha”.²² A invectiva do presidente baseia-se na ambígua nomenclatura oficial do partido nazista e não sobre a natureza política do regime. No mesmo dia o presidente teria visitado o Centro Mundial de Memória do Holocausto, que informa aos/as visitantes que o nazismo era de direita. No Brasil também há revisionistas do tema que utilizam os *podcasts* para divulgar suas interpretações, como o canal *Senso Incomum*, que em seu episódio 38, intitulado “O nazismo era ‘de direita’?”²³, com duas horas de duração, afirma que o regime nazista tinha semelhanças com o comunismo soviético. No episódio em análise, o autor Flavio Morgenster começa da seguinte maneira “*Guten morgen Brasilien!*”²⁴ Este, para quem não conhece, é o *podcast* do *Senso Incomum*. Neste *podcast* nós estamos certos. E se você discorda dele, você está errado!” (PODCAST SENSO INCOMUM 38, 2017). A intenção de ironia revela uma tentativa de autoridade sobre o conteúdo, desqualificando qualquer outra narrativa, podendo ser observado como uma prática dos discursos dos autores revisionistas que chamam seus opositores intelectuais de “idiotas marxistas”²⁵ ou “esquerdopatas”²⁶, por exemplo.

Ainda sobre a análise do nazismo, ao longo do século XX autores de extrema-direita como Robert Faurisson e Paul Rassinier negavam a existência do holocausto, dando origem ao termo negacionismo, o qual, segundo Demian Bezerra de Melo, “retorce as evidências históricas para negar a existência do Holocausto” (MELO, 2013, p. 57).

É importante destacar as diferenças entre revisionismo e negacionismo. Enquanto o revisionismo desconsidera especificidades dos acontecimentos históricos para se beneficiar na defesa de sua ideologia partidária, o negacionismo não tem nenhum compromisso com a historiografia, como apresenta a historiadora Luciana Soutelo:

É importante explicitar que em inúmeros casos tampouco a argumentação revisionista é baseada em ‘premissas teóricas e historiográficas legítimas’, já

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/02/bolsonaro-diz-nao-haver-duvida-de-que-nazismo-era-de-esquerda.ghtml>. Acesso em: 29/01/2020.

²³ Disponível em: <https://sensoincomum.org/2017/05/31/guten-morgen-38-nazismo-direita/>. Acesso em 29/01/2020.

²⁴ Bom dia Brasil! Tradução livre do autor.

²⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BVZE7T7a_BU. Acesso em 20/01/2020.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PGRhgYh-LpE>. Acesso em 20/01/2020.

que, apesar de não haver negação dos fatos históricos em si, se desconsideram as especificidades e os contextos históricos de modo a favorecer determinados posicionamentos ideológicos do presente, muitas vezes em total negligência da lógica histórica do período estudado – por exemplo, a relação estabelecida por Ernst Nolte entre o nazismo e sua política de extermínio como reação ao bolchevismo ignora o fato, ressaltado por muitos autores, de que os fundamentos originários desta política são bem anteriores à eclosão da Revolução Russa. Nesse sentido, também muitas interpretações revisionistas violam princípios metodológicos da historiografia em nome de propósitos ideológicos – talvez o façam, no entanto, de forma mais sutil do que os negacionistas, através de subterfúgios e confusões interpretativas que acabam por conferir-lhes uma fachada de maior respeitabilidade teórica (SOUTELO, 2009, p. 100).

No caso brasileiro um dos temas mais frequentes nas narrativas revisionistas ou negacionistas é o da ditadura militar (1964-1985), que será o tema do *podcast* desta pesquisa. Tais narrativas na internet vêm acompanhadas de frases de impacto como: “o outro lado do regime militar brasileiro”²⁷ ou “o que seu professor de História não te contou”.²⁸ Além de tentar enfraquecer a figura do/a professor/a que não concorda com tais informações, traz ainda uma nova narrativa, que dependendo de quem e como a recebe, pode lhe parecer verdadeira.

De acordo com as pesquisadoras Lucília Delgado e Marieta Ferreira (2013), a historicidade do tempo presente é peculiar pois conta com experiências de quem está vivo e que testemunhou os acontecimentos, assim, memória e história interagem; e podem entrar em conflito. Memórias individuais e até mesmo coletivas são objeto de estudo da História, mas não expressam uma verdade histórica, e podem auxiliar na criação de narrativas revisionistas. Um exemplo disso é um vídeo do canal “eGuinorante”, intitulado “Ditadura? Meu pai te conta como foi”,²⁹ do *youtuber* Guilherme Marques da Costa. No vídeo o *youtuber* entrevista seu pai, que expõe suas memórias sobre o período da história do Brasil que ele viveu, portanto, relatando o período a partir das suas experiências, como a do Golpe de 1964: “nas rádios ficava tocando direto o hino nacional, o hino da bandeira e o hino do Exército Brasileiro. E não era um coisa ruim, você não via ninguém bater em ninguém, tiros ou qualquer coisa, foi uma tomada pacífica” (NETO, 2019, p. 91). Ao longo de todo o vídeo, o “entrevistado” (cujo nome não é informado) faz um relato que seria próprio de quem viveu no período, o que dotaria sua versão de autoridade, falando sobre segurança nas

²⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V_FuyHSEwVg. Acesso em 28/02/2020.

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N1wtmoWkwvk>. Acesso em 23/06/2021.

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vYhnhSL1aRg>. Acesso em: 29/01/2019.

ruas, ordem, crescimento econômico e direitos trabalhistas. Por fim, o filho *youtuber* acrescenta:

Não dá para você confiar em qualquer pessoa que sai falando de ‘ditadura’ sem ter vivido, sem ter passado nessa época. Geralmente se você estava levando borrachada, cacetada e tudo mais é porque você não estava fazendo alguma coisa que presta, alguma coisa de errado você estava fazendo. Agora todo mundo é santo, depois que passa todo mundo é santo [...] não confie tanto assim no seu professorzinho de História que está de iPhone e com a camiseta do Che Guevara (NETO, 2019, p. 94).

A fala do *youtuber* – “agora todo mundo é santo” –, reforça seu interesse em desqualificar os opositores do regime. Para ele, os/as que se lembram da violência e tortura do período da ditadura militar não eram inocentes, sendo, portanto, merecedores/as do tratamento dado pelos policiais da época, desconsiderando todo e qualquer respeito aos direitos humanos. Seu vídeo não possui interesse na pesquisa histórica, não dá voz a nenhuma testemunha torturada ou a outro intérprete, como por exemplo um/a historiador/a. Faz o julgamento daqueles/as que faziam oposição no período, desqualificando-os/as, e considera como verdade a narrativa do seu pai, de que o Brasil neste período era um país seguro e com crescimento econômico. Frente a exemplos como esse, o não enfrentamento pode permitir que estes discursos circulem e se legitimem na internet.

As representações do passado elaboradas e difundidas por esses sujeitos vinculados ao período ditatorial possuem coesão e estabilidade, configurando uma ‘comunidade de memórias’. Nessa comunidade, a pós-verdade é uma marca, pois os fatos possuem menos importância que os apelos à emoção, às memórias herdadas e às experiências pessoais. Caracterizados por uma retórica marcada por distorções e idealismos, esses discursos não necessariamente negam ou revisam a ditadura, mas procuram justificar e legitimar suas práticas (Bauer, 2018, p. 201).

O conceito de pós-verdade, bastante usado nos últimos anos, principalmente pelo jornalismo, foi definido pelo *Oxford Dictionaries*³⁰ como “relacionar ou denotar circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal”. Neste caso, a pós-verdade cria ainda mais desafios, quando argumentações emocionais convencem mais do que ciência, como no caso da utilização de memórias individuais sobre determinado período, à exemplo das “boas memórias” da ditadura militar. Juntam-se interesses políticos e ideológicos, depoimentos apelativos, narrativas revisionistas e/ou negacionistas, canais de informação, popularidade (grande número de inscritos/as e

³⁰ Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/post-truth>. Acesso em: 11/11/2020.

compartilhamentos), e assim, conseqüentemente, temos uma provocação à História e ao ensino de História.

Uma das formas do revisionismo histórico, é desqualificar as vítimas. Quando as vítimas são transformadas em criminosos/as busca-se justificar as duras medidas para contê-los/as, neste caso, a tortura e a morte, como se de alguma forma, isso realmente fosse justificável. Desmoralizar ou descreditar os agredidos nega a veracidade dos seus depoimentos e equivale as violências tomadas pelo Estado (ROVAI, 2019).

Ainda há quem se utilize de eufemismo para lembrar da tomada de poder pelos militares em 1964, chamando-a de revolução, temática abordada no episódio “Golpe ou Revolução?” desta pesquisa. Essa forma de rememoração por parte de alguns revisionistas também é apoiada por outro grupo conhecido como intervencionistas, ou seja, os/as que desejam que os militares voltem ao poder por meio de intervenção.

Jair Bolsonaro, ainda como deputado federal em 2015, em frente ao Ministério da Defesa, estourando fogos de artifício e com a faixa que dizia “Parabéns militares – 31/Março/64 graças a vocês o Brasil não é Cuba”, comemorava o que ele entendia como revolução³¹ e pronunciava-se:

31 de março de 1964, data da segunda independência do Brasil[...]. Estamos aqui comemorando cinquenta anos da gloriosa contrarrevolução de 31 de março de 64.[...] A nossa liberdade e a nossa democracia devemos em especial aos militares que evitaram que o Brasil fosse comunizado [...]parabéns aos militares, às mulheres nas ruas, à Igreja Católica, à grande mídia, que evitaram em 1964 que o Brasil se transformasse em um satélite da União Soviética [...] Brasil acima de tudo! (SILVA; AZEVEDO, 2019, p. 7).

Essa estratégia do anticomunismo não é novidade, aliás, o pesquisador Rodrigo Patto Sá Motta (2001) chama isso de “indústria do anticomunismo” que surgiu com a exploração vantajosa do “perigo vermelho”. Ainda de acordo com Motta, a forma mais conhecida dessa indústria era a que servia para justificar as intervenções autoritárias na política nacional, como aconteceu em 1937 sob a ameaça do Plano Cohen, ou mesmo em 1964 com o medo das “reformas socialistas” de João Goulart (MOTTA, 2001).

De acordo com o pesquisador Geraldo Homero de Couto Neto, o que se vê atualmente na internet são disputas pelo discurso histórico, e é preciso tomar cuidado com os papéis que estão sendo atribuídos as personagens da história com essas novas narrativas, como a de que os militares são os “protetores da nação contra uma iminente

³¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2I_0pT0SDwM. Acesso em 29/01/2020.

ameaça comunista, e os guerrilheiros de esquerda como a ameaça de implementação de uma ditadura comunista no país” (NETO, 2019, p. 100).

Muitos se beneficiaram ao longo da história do Brasil com essa indústria do anticomunismo, seja angariando popularidade ou mesmo ganho financeiro:

Os ganhos podiam ser políticos, na forma de votos, por exemplo, ou apoio popular a medidas de governos; num sentido genérico, crescimento do prestígio de algumas instituições que se colocavam como campeãs na luta contra os “vermelhos”, como no caso da Igreja; e as vezes havia até ganhos pecuniários, quando alguns grupos extorquiam dinheiro dos segmentos sociais abastados a título de combaterem os comunistas (MOTTA, 2001, p. 73).

Hoje o anticomunismo também traz bônus aos/as que se apropriam de tais discursos, seja com popularidade ou financeiramente. É o que acontece com os canais no *YouTube* que levantam esta bandeira, os quais atingem um grande número de inscritos/as e visualizações, o que proporciona a monetização, ou seja, conseguem lucrar com cada visualização do seu canal através das propagandas que a própria empresa adiciona aos vídeos. Nesta plataforma há vários canais que participam com tais discursos como: Nando Moura³² (3,23 milhões de inscritos/as), Mamãe Falei³³ (2,67 milhões de inscritos/as) e Olavo de Carvalho³⁴ (813 mil inscritos/as). Nos buscadores de *podcasts*, Nando Moura e Olavo de Carvalho também utilizam esta plataforma, no entanto, os lucros com *podcasts* são menores, já que não há a monetização como no *YouTube*, e os/as produtores/as devem contar com patrocínio de anunciantes ou mesmo doação dos/as ouvintes.

Com tamanhos desafios ao ensino de História no tempo presente de ordem revisionista e negacionista da historiografia, e do descrédito a pesquisas e historiadores/as, cabe justamente ao ensino escolar de História a possibilidade de abranger essas temáticas em sala de aula e propiciar meios e fontes para fomentar a criticidade.

De acordo com Daniel Pinha Silva (2017), pensar o ensino de História, é considerar os recursos e saberes que o/a professor/a utiliza em sala de aula, entendendo as especificidades de cada realidade, mas respeitando os saberes aprendidos pelos/a alunos/as ao longo da sua experiência de vida. Assim, ainda de acordo com o autor, assumimos compromissos com o tempo presente, tanto com as responsabilidades e

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/user/MrNandomoura101>. Acesso em 29/01/2020.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCkSjy-IOEq-eMtarZl2uH1Q>. Acesso em 29/01/2020.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/olavodeca/featured>. Acesso em 29/01/2020.

expectativas que esperamos com o ensino de História, como dos recursos metodológicos utilizados nas aulas (SILVA, 2017). Assim, professores/as e alunos/as promovem uma troca coletiva das informações e experiências que trazem para a escola.

É preciso refletir que muitas das temáticas históricas envolvidas nas batalhas ideológicas, tratam de assuntos comuns às pessoas e ao seu tempo. A historiografia, e o próprio ensino de História, precisam ser pensados no contexto do tempo presente, neste sentido, muitas vezes a história está suscetível ao debate de opiniões, afinal, nem sempre os/as debatedores/as compõem um arsenal teórico, e muitas vezes se baseiam em experiências pessoais (SILVA, 2017).

É nosso dever participar dos debates da “justa memória, isto é, uma memória de salvaguarda de abusos e esquecimentos, para que dissonâncias autoritárias, revisionistas e/ou negacionistas sejam minguadas da disputa” (NETO, 2019, p. 98). Como podemos perceber, narrativas e experiências históricas estimulam batalhas públicas, e sim, podem chegar às aulas de História criando tensões. Por isso, a demanda de professores/as-pesquisadores/as que mobilizem arsenal teórico e metodológico, para estarem preparados/as a esses desafios, e tornarem a aula de História muito mais significativa aos/as alunos/as.

1.2 O uso de tecnologias na aula de História.

Desde meados do século XX é efetuada a crítica da aprendizagem tradicional, ou seja, não haveria experiência histórica enquanto a História fosse ensinada como algo estático, pois desta forma, não seria desenvolvida a capacidade de conferir significados (SCHMIDT, 2009). Em debates como esses, procurava-se apontar que estudar História não era apenas conhecer o passado, mas desenvolver ideias a partir do seu estudo. Portanto, aulas focadas na figura do professor conteudista, com atividades pautadas apenas no que aconteceu, não contribuiriam para uma aprendizagem crítica, que só seria possível através da cooperação, onde os/as alunos/as aprenderiam a expor, refutar, acolher, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista (CAIMI, 2007).

Neste contexto, é fundamental que escola e professores/as estejam preparados/as para disponibilizar as ferramentas necessárias para que os/as alunos/as possam utilizá-las para pensar historicamente, dentre elas, as tecnologias digitais. A pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (2003) alerta para a importância da permanente atualização voltada para o ensino de História, e destaca que quando incorporamos

diferentes linguagens em sala de aula, como as tecnologias utilizadas pelos/as alunos/as, reconhecemos a aproximação entre os saberes escolares daqueles aprendidos fora da escola.

Quando pensamos em tecnologias refletimos sobre as diversas possibilidades técnicas que uma determinada sociedade dispõe para o seu desenvolvimento em qualquer período (VIERIA PINTO, 2005). Neste trabalho, pelo fato de utilizarmos de uma mídia digital, os *podcasts*, recorreremos ao conceito de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) para nos referirmos as chamadas “novas tecnologias”, provenientes da chamada virada digital, uma vez que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ainda abrangem mídias analógicas como jornais e revistas impressas (OLIVEIRA; MELO, 2019).

Ao refletirmos sobre o termo “novas tecnologias” podemos nos questionar para quem essas TDIC são “novas”, afinal, é preciso destacar que os/as estudantes de hoje estão imersos/as em tecnologias digitais desde a primeira infância. O pesquisador Marc Prensky (2011) chama as novas gerações, que cresceram com essas tecnologias e que processam as informações de forma muito mais dinâmica do que as gerações anteriores, de “nativos/as digitais”.

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Para Prensky (2011) os/as que não nasceram nesse mundo tecnológico dos/as nativos/as digitais são “imigrantes”, ou seja, aqueles/as que devem se adaptar a esse novo ambiente tecnológico. Para o autor os/as educadores/as muitas vezes utilizam uma linguagem ultrapassada, e possuem resistência quanto à utilização dessas tecnologias em sala de aula:

os Imigrantes Digitais tipicamente têm pouca apreciação por estas novas habilidades que os Nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática. [...] Os Imigrantes Digitais não acreditam que os seus alunos podem aprender com êxito enquanto assistem à TV ou escutam música, porque eles (os Imigrantes) não podem. É claro que não – eles não praticaram esta habilidade constantemente nos últimos anos. Os Imigrantes Digitais acham que a aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida (PRENSKY, 2011, pp. 2-3).

Partindo do pressuposto de Prensky, segundo o qual professores/as são imigrantes e alunos/as os nativos/as, os pesquisadores Daniel Cassany e Gilmar Ayala (2008) fazem algumas críticas a esse modelo. Mesmo entendendo que os/as alunos/as por acessarem essas TDIC desde muito jovens tendem a ter mais facilidade ao navegar na internet com fluidez e desenvolvem múltiplas habilidades multimodais, é importante perceber que essas habilidades também podem ser apropriadas pelos professores/as, como o proposto no presente trabalho, em que o professor-pesquisador é o produtor de um canal de *podcast*. Cassany e Ayala alertam que muitos dos/as chamados/as “nativos/as digitais” muitas vezes conhecem as partes superficiais dessas tecnologias e desejam rapidez pela informação, por esse motivo muitas vezes essas habilidades não são convertidas para uma aprendizagem de sala de aula, já que interagem na internet de forma ingênua, dedicam pouco tempo na pesquisa das fontes, e muitas vezes não respeitam a propriedade intelectual, fazendo usualmente o “copia e cola” (CASSANY; AYALA, 2008).

É importante refletir que nem todo/a estudante e/ou docente possui e acessa essas tecnologias, por mais que o discurso de fomentar seus usos nas escolas esteja presente na BNCC. É preciso deter-se na realidade de cada escola e ampliar acessos de forma democrática, afinal, já nos demos conta de que essas tecnologias “tornaram-se um novo parâmetro que separa ricos e pobres, alfabetizados e analfabetos” (CASSANY; AYALA, 2008, p.66, tradução nossa)³⁵.

Pensando nas possibilidades das TDIC no ensino de História, podemos contar com o uso de jogos, vídeos e aparelhos conectados à internet, obviamente, entendendo a realidade de cada escola. É evidente que nós professores/as não podemos desconsiderar o universo de interesses dos/as alunos/as, aliás são esses interesses que segundo Piaget (2005) fazem as tarefas parecerem fáceis e nada fatigante aos olhos deles/as. E tal preocupação, de como promover o ensino de História motivador, pode ser avaliada a partir da progressão do conhecimento histórico, ou seja, de tentar entender, mesmo sendo algo complexo, como se constroem e se desenvolvem as ideias dos/as alunos/as acerca do passado, e as mudanças que são geradas quando esses/as estudantes se apropriam desse conhecimento, gerando, por exemplo, a capacidade de fazer ligações e conexões entre os períodos históricos (CAIMI, 2019). Ao longo do processo do ensino-aprendizagem podemos perceber essa progressão quando os conceitos históricos foram,

³⁵ “se han convertido en un nuevo parámetro que separa a ricos y pobres, a alfabetizados y analfabetos” (CASSANY; AYALA, 2008, p. 66).

portanto, apropriados e relacionados com aquilo que os/as alunos/as percebem da sociedade em que vivem. Um exemplo dessa apropriação, é quando os/as alunos/as visualizam atualmente práticas abusivas policiais com determinadas manifestações sociais, e as relacionam com o tratamento dado a manifestantes contrários à ditadura militar.

O estudo de História precisa significar, pois como alerta a professora Flávia Eloisa Caimi “basta conversarmos com adultos egressos de uma escolarização básica completa [...] para percebermos o quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História” (CAIMI, 2007, p. 20). Pode, também, derivar dessa falta de significância histórica a crença nas narrativas revisionistas e negacionistas.

Como professores/as temos o desafio de transformar alunos/as com uma infinidade de informações, graças as TDIC, em pessoas com conhecimentos significativos para a vida em sociedade, e nossas práticas precisam ter tal compromisso.

É importante ressaltar que existem múltiplas formas de ensinar e aprender História. Ao introduzir o ensino de História no tempo presente podemos transformar o/a aluno/a em pesquisador/a de conhecimento histórico também no ambiente *on-line*, do qual normalmente estão conectados/as horas por dia, e isso pode tornar a aula mais atraente e em harmonia com as tecnologias digitais. De acordo com a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) as tecnologias digitais afetaram as formas de comunicação além de inserir novos referenciais para a produção do conhecimento. Para a autora, existem atualmente propostas de renovação do ensino de História nos novos currículos, e um dos pressupostos é a articulação das novas tecnologias “para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à ‘cultura das mídias’” (BITTENCOURT, 2008, p. 107).

Do ponto de vista estrutural do sistema educacional brasileiro, o uso das tecnologias digitais já vem sendo fomentado pelos documentos legais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2000, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

Na descrição das habilidades e competências esperadas pelos PCNs quanto a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o ensino médio, destaca-se o uso e a compreensão da importância das tecnologias digitais, além propor a análise dos impactos dessas tecnologias na vida social dos/as estudantes (BRASIL, 2000).

A BNCC, já utilizando-se do conceito de TDIC, propõe como competência específica da disciplina de História para o ensino fundamental que os/as alunos/as

consigam “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, 2018, p. 402).

Porém, é preciso ter cautela, uma vez que não basta incluir as tecnologias nas aulas de História para motivar os/as alunos/as a participarem dela, ou para garantir uma consciência histórica.

O desafio a nós apresentado não é só o de trazer algo novo para a sala de aula, mas também o de fazer uso desses meios em benefício do ensino-aprendizagem da História. De nada adianta haver uma quantidade tão grande de recursos à nossa disposição se não houver interesse de nossa parte em fazer diferente, planejar, replanejar, refazer a cada ano nossas aulas. Todos sabemos que é muito trabalhoso inovar, mas o fruto desse trabalho é compensador e nos leva a um ensino-aprendizado de História mais adequado ao nosso tempo (COSTA, 2011).

Os/as professores/as podem estimular pesquisas com as TDIC além de propor a divulgação dos resultados também nas plataformas digitais, que permitam auxiliar na transmissão do conhecimento histórico, e ajudar outras pessoas a terem acesso a informações confiáveis. Essa atividade inova o ofício do/a professor/a–pesquisador/a, pois a divulgação da pesquisa não estará apenas no campo acadêmico, como de costume, com a produção de textos científicos nas universidades, mas estará na internet através de textos mais simples e objetivos, jogos, aplicativos, vídeos, *podcasts* e outros. Estará o/a professor/a da Educação Básica orientando alunos/as na produção de pesquisas e veiculação dos resultados considerando os/as discentes como agentes de sua própria formação.

Percebemos que a inclusão tecnológica e o ensino de História do tempo presente exigem dos/as professores/as mudanças metodológicas que demandam formação e informação constante. O/a professor/a atento/a aos noticiários e conectado às TDIC poderá perceber quando uma narrativa e/ou uma notícia pode ser geradora de uma pesquisa, e que mecanismos utilizar para a sua análise e divulgação dos resultados. Por isso é necessário a formação de professores/as–pesquisadores/as para estimular o ensino com metodologias investigativas, reflexivas e de divulgação do ensino de História. Além do conhecimento historiográfico, é necessário um conjunto de saberes (pedagógicos, curriculares, tecnológicos) que poderão proporcionar aulas instigantes, com temáticas contemporâneas relacionadas e conscientização histórica.

Certamente que a escola também precisa estar conectada à rede, e sabemos que nem sempre é assim. Hoje, a popularização dos *smartphones* tornou isso mais fácil. No entanto, não são todos/as que possuem, logo, a escola precisa estar preparada com equipamentos e conectividade para que as novas metodologias possam ser utilizadas. Propor metodologias inovadoras exige investimento. A escola de hoje, que deseja fomentar pesquisa, precisa adequar-se ao mundo *on-line*, dispor de conexão, equipamentos e professores/as preparados/as para essas novas realidades. Para que ocorra bons usos entre tecnologias digitais e ensino de História “é preciso desencadear um processo de transformação, que já ocorre atualmente em alguma medida e vem exigindo uma nova postura não apenas do docente, mas de todo o sistema educacional em relação ao uso das TDIC” (ANDRADE, 2018. p. 174).

Os/as alunos/as consomem diariamente conteúdos digitais, portanto, propor atividades que envolvam a utilização dessas tecnologias na aprendizagem, como dos *podcasts* para a compreensão da ditadura militar brasileira, pode ser diferente e atraente, e assim, percebem que a escola procura se aproximar da sua realidade. Quando são instigados/as a produzir, passam de consumidores/as a criadores/as, e este estímulo pode aguçar suas habilidades tecnológicas. A aula de História passa a ser um acontecimento histórico ao analisar fontes, investigar fatos, elaborar conceitos e compartilhar resultados. A escola e a internet começam a trazer novas experiências para esses/as alunos/as. Possivelmente consigamos inserir na rede pessoas mais críticas para compreender a sociedade em que estão inseridas.

1.3 As novas relações entre tecnologia e ensino de História: a sedução da internet (velocidade e facilidade) impondo provocações aos/as professores/as.

A história do tempo presente se faz cada dia mais presente em sala de aula, as informações recebidas com o grupo familiar, amigos, ou através da internet, por exemplo, trazem à aula de História frases como estas: “Minha mãe me disse que não houve ditadura militar no Brasil!”, “Eu vi uma foto da candidata à presidência com um fuzil na mão, ela era terrorista né?”, “Você viu aquela candidata com uma camiseta dizendo ‘Jesus é Travesti?’”, “Eu odeio aquele deputado, ele apoia a pedofilia!”. Em meio as experiências de discursos revisionistas e negacionistas, agrega-se a alta circulação de *fake news* em diversos ambientes de relações pessoais, especialmente no

ambiente virtual. A internet seduziu os/as usuários/as e tornou-se um meio de difusão de informações, porém, narrativas revisionistas, negacionistas, e notícias falsas acabam sendo lançadas na rede e compartilhadas por um número enorme de pessoas que acredita ser verdade sem averiguar a fonte, fazendo com que a soma de pessoas alcançadas seja surpreendente. Logo, ser professor/a de História nos últimos anos, com o aumento dessas narrativas, nos trouxe provocações para atuar quando somos surpreendidos/as em sala de aula com indagações de materiais divulgados na internet e criados a partir de fontes duvidosas.

A internet que surgiu na década de 1960 relacionada às pesquisas militares do contexto da Guerra Fria, logo conquistou o interesse das universidades americanas que desejavam fazer parte do compartilhamento de dados e pesquisas na “Net”, abreviação da primeira rede que se chamava ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*), e que foi criada pela Agência de Investigação de Projetos Avançados dos Estados Unidos (BRIGGS; BURKE, 2006). Em 1975 a Net contava com acesso de apenas dois mil usuários. “A visão educacional das universidades compreendia a rede como uma possibilidade de difusão e de compartilhamento de informação” (ABREU, 2009, p. 2).

Mas a expansão popular da internet dependeu desde o início dos interesses comerciais. Foi em 1979 que surgiu a primeira rede on-line comercial, a *CompuServe*, e em seguida a concorrência auxiliou na popularização do serviço, que até 1993 já contava com 3,5 milhões de assinantes (BRIGGS, BURKE, 2006). Atualmente, segundo pesquisa realizada em 2019 pela ONU (Organização das Nações Unidas), já são aproximadamente 4,1 bilhões de usuários/as, ou seja, 53,6% da população mundial³⁶.

Foi em 1989, na Suíça, no CERN (*Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*), que o inglês Tim Berners-Lee pensou em uma rede única e mundial, e assim surgiu o *World Wide Web*, popularmente conhecido e utilizado na descrição de sites como “www” (BRIGGS, BURKE, 2006). O conceito trazia a possibilidade de integração mundial, aberta e livre, diferente dos demais meios de comunicação em massa até então (ABREU, 2009).

³⁶ Disponível em:

<https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693711#:~:text=O%20uso%20da%20internet%20nos,acesso%20%C3%A0%20internet%20em%20casa>. Acesso em: 17/11/2020.

A internet, frequentemente chamada de *web*, inaugurou essa vasta conectividade com o princípio do hipertexto, ou seja, dos blocos de informações agregados com *links* disponibilizados nos sites. Assim, um determinado documento poderia vincular outras informações dentro do mesmo site, ou em sites diferentes. Mas é em 2004 que a internet ganhou mais força com sua nova geração, a chamada “*web 2.0*”, que implementou uma maior interatividade entre os/as usuários/as, possibilitando inclusive, ferramentas simples para que os/as internautas criassem seus próprios sites, *blogs*, e páginas em redes sociais (ALMEIDA, 2011).

O pesquisador Fábio Chang de Almeida (2011) destaca que as primeiras plataformas a ganharem popularidade entre os/as internautas da nova “*web 2.0*” foram os diários virtuais, popularmente conhecidos como *blogs*, que possibilitavam o compartilhamento de textos, imagens, vídeos e músicas. Logo depois as redes sociais como o *Orkut* e *Facebook* lançadas em 2004, e o *Twitter*, em 2006, também caíram no gosto popular.

Com muitos usuários/as conectados/as, essa rede de comunicação e interconexão entre as pessoas, gerou o que Pierre Lévy (1999) chamou de ciberespaço “dispositivo de comunicação interativo e comunitário [que] apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados de inteligência coletiva” (LÉVY, 1999).

Pensando sobre o entendimento de Pierre Lévy sobre a participação de muitos/as para o que ele chama inteligência coletiva, podemos citar o surgimento das enciclopédias livres, como a *Wikipédia*, criada em 2001, e “construída por milhares de colaboradores em várias partes do mundo” (ALMEIDA, 2011, p.15). Para Pierre Lévy (1999), o ciberespaço seria o ambiente propício para a interação entre pesquisadores/as e estudantes do mundo todo. Porém, Lévy chama a atenção sobre um possível efeito dessa nova dinâmica de relação dos/as usuários/as com essas tecnologias, que seria a aceleração do ritmo de alteração tecno-social, ou seja, essas experiências no ciberespaço, que Lévy chama de cibercultura, criam uma demanda de atualização constante para as pessoas, e pode excluir aqueles/as que não se apropriaram desses conhecimentos tecnológicos (LÉVY, 1999).

Acreditando conectar as pessoas com maior facilidade, a internet logo passou a chamar a atenção da Educação Básica. Em 1996 o Presidente norte americano Bill Clinton inaugurou as salas de aulas com acesso à internet da Califórnia. Este ato

simbólico marcava a chegada da internet nas escolas norte-americanas, considerando-a como o “quadro-negro do futuro” (ABREU, 2009). Daí em diante, entendendo as especificidades econômicas, políticas e culturais de cada país, foi notadamente perceptível a utilização dessa ferramenta nas escolas mundo a fora. Mesmo assim, até os dias de hoje existem inúmeros questionamentos quanto aos desafios, usos e possibilidades da internet para o ensino.

É preciso refletir se a internet vem sendo utilizada como uma ferramenta autossuficiente, ou, como indica Israel Aquino (2012), como um instrumento que demanda mediação humana. É perceptível as transformações e contradições que atingem o ensino de História quanto aos usos da internet, afinal, a utilização que se faz dela nas escolas, por vezes, é para reforçar uma abordagem tradicional de ensino, como para pesquisas não orientadas, contribuindo para um ensino conteudista e sem reflexão (AQUINO, 2012).

Percebemos que a internet se tornou difusora de diferentes informações de diversas áreas do conhecimento, e que facilitou a interação entre pesquisadores/as e alunos/as, mas também é meio de divulgação em massa de narrativas questionáveis. Será que podemos aproveitar essas narrativas em sala de aula como potenciais didáticos para utilizar as TDIC para a investigação e divulgação dos resultados? Eis aqui outra provocação para o ensino de história do tempo presente, uma vez que é cada vez mais perceptível a demanda que nós professores/as temos com as narrativas externas nesse duelo pela legitimidade das informações.

Os/as alunos/as com acesso à internet recebem continuamente diferentes versões e usos do passado que acabam concorrendo com a sala de aula. No caso das *fake news* são divulgadas atendendo a algum objetivo. Tornou-se habitual, principalmente nas redes sociais, o ataque a diferentes grupos políticos e/ou ideológicos, e comumente, esses ataques acabam utilizando-se de notícias falsas, ou de revisionismos, para gerar descrença e/ou ódio nos indivíduos ou grupos atacados. O controle e a manipulação das informações e das memórias é tema constante de investigação historiográfica. A mentira para adulterar narrativas históricas foi, e ainda é usada com objetivos políticos, para promover ou ocultar personagens e fatos históricos, tornando-se ainda mais comum devido à influência das mídias sociais (HUNT, 2018). Algumas notícias falsas se consolidam como verdades em discursos, livros, filmes, e no

imaginário dos indivíduos, criando dificuldades para serem desconstruídas ainda no tempo da sua elaboração, ou mesmo depois.

Nosso papel como professores/as de História vai além de ensinar conteúdos, precisamos tornar o ensino de História responsável por estimular análises e críticas das nossas atuais representações, e uma possibilidade didática que usamos em sala de aula para proporcionar outras leituras é o de usos de fontes, mas é preciso perceber de que forma elas estão sendo empregadas, se como instrumentos de comprovação da fala do/a professor/a, ou como instrumentos problematizadores.

Propiciar aos/as alunos/as a pesquisa em fontes que antes eram apenas objetos de análise dos/as historiadores/as pode ser, portanto, um caminho de sucesso para que consigam fazer a leitura do mundo em que estão inseridos/as (KNAUSS, 2001). Essa utilização estimula a crítica das nossas representações contemporâneas. Um exemplo é a investigação das informações que são compartilhadas atualmente na internet que disputam acontecimentos do passado e do presente.

A crença nas narrativas revisionistas, negacionistas, e nas *fake news*, por parte dos/as usuários da internet, não seria o resultado da falta de habilidade que as pessoas têm de lidar com documentos, sem questionar a procedência, e os interesses delas? A utilização de fontes em sala de aula mostra-se uma ferramenta para a construção do conhecimento histórico e para a percepção da sociedade em que os/as alunos/as estão inseridos/as. De acordo com a professora Cristiani Bereta da Silva (2019), para proporcionar um conhecimento histórico que possibilite as pessoas lidar com seus conflitos, é necessário dotá-las de instrumentos para que possam analisar, interpretar, e construir suas próprias representações do passado, para que compreendam o lugar que ocupam no mundo.

Assim, se a aula de História for investigativa dessas narrativas trazidas pelo/a professor/a ou pelos/as alunos/as, para que sejam problematizadas em grupo, pode promover efetivamente a construção do conhecimento histórico. Dessa maneira, proporcionamos novas experiências para que os/as estudantes da Educação Básica possam experimentar a pesquisa histórica e dela possam refletir sobre a sociedade da qual fazem parte, criando a partir deste conhecimento histórico o hábito da análise crítica das informações e narrativas que chegam até eles/as cotidianamente. Se os *podcasts*, conforme veremos adiante, são mídias já bastante utilizadas pelos/as

brasileiros/as, que apresentam grandes projeções de crescimento, e marcam o período da informação e comunicação como a “era dos *podcasts*”³⁷, principalmente para as áreas comerciais, do jornalismo e educacionais, por que não fazer deles uma ferramenta potencial para o ensino de História? Uma mídia leve, que pode ser escutada através dos *smartphones*, onde e quando o/a usuário/a quiser e puder, inclusive na escola, aliada às práticas multitarefas que comumente nossos alunos/as, nativos/as digitais, o fazem com tranquilidade, pode sim ser uma mídia a ser utilizada para o ensino, e/ou para a divulgação de pesquisas.

É função dos/as historiadores/as observarem com atenção as mudanças na forma de compartilhar informações. De acordo com Jurandir Malerba, a esfera pública da internet dispensa qualquer validação ou atestado de competência para interpretar o passado, “nesse ambiente imune ao discurso da autoridade, parece crucial que os historiadores busquem não apenas o avanço do conhecimento, mas também entender como esse conhecimento vem sendo testado e negociado” (MALERBA, 2017, p 144).

É possível que as *fake news* tragam êxitos a determinados indivíduos, grupos sociais, e empresas, como por exemplo a vitória em uma disputa eleitoral caso o oponente seja desqualificado, ou o aumento de vendas caso a concorrência sofra boicote. Esses êxitos podem estimular a fabricação de notícias falsas, dificultando cada vez mais a confiabilidade dos meios de divulgação.

De acordo com Gilmar Henrique Lopes, analista de sistemas e criador do site “e-Farsas.com”³⁸, plataforma que tenta desmentir as notícias falsas na internet, os boatos não possuem datas, por isso notícias de anos ou meses atrás voltam à tona, fazendo referência à atualidade (FIGUEIREDO, 2018). Um exemplo disto são as fotos de manifestações sociais que determinados grupos políticos editam para aumentar ou diminuir o número de pessoas que foram as ruas, ou ainda, utilizam de imagens de outros episódios para depreciar ou enaltecer determinado evento. O próprio presidente Jair Messias Bolsonaro já compartilhou em suas redes sociais e em entrevistas algumas *fake news* que trouxeram benefícios para sua campanha ainda em 2018, como o famoso caso do “*Kit Gay*”, que segundo ele era um material distribuído pelo Ministério da Educação às escolas públicas nos governos petistas e que estimulava a homossexualidade nos/as alunos/as. Bolsonaro fez a seguinte afirmação: “O pai não

³⁷ Disponível em: <https://istoe.com.br/a-era-do-podcast/>. Acesso em 30/11/2020.

³⁸ Disponível em: <https://www.e-farsas.com/>. Acesso em 20/01/2020.

quer chegar em casa e ver um filho brincando de boneca por influência da escola”³⁹. O então candidato à Presidência da República fez esse comentário no dia 28 de agosto de 2018 em entrevista ao Jornal Nacional da Rede Globo tendo em mãos o livro intitulado “Aparelho Sexual e Cia”, publicação da escritora e ilustradora francesa Hélène Bruller que trata da temática da educação sexual, literatura que não estimula a homossexualidade, e tampouco foi adquirido e distribuído pelo Ministério da Educação. O interesse do presidenciável era atacar a gestão de seus antecessores e de seu oponente, o ex-ministro da educação Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, divulgando que na sua gestão estariam sexualizando as crianças brasileiras nas escolas públicas.

Ainda sobre o presidente da República, no dia 26 de maio de 2019, quando mobilizações de rua demonstraram apoio ao atual governo e à Reforma da Previdência, Jair Bolsonaro publicou em seu Twitter uma foto de uma idosa caminhando com a ajuda de um andador em meio as manifestações, dando a entender que até pessoas idosas seriam favoráveis ao seu projeto previdenciário. No mesmo dia outros canais de informação apontaram que a idosa havia falecido em 2018, e que aquela imagem era de uma manifestação que ela havia participado em 2015. Este exemplo mostra como interessados/as na política podem utilizar-se de imagens ou notícias de outros períodos para fabricar novas narrativas.

A notícia e o seu interesse em difundi-la constituem objetos distintos no âmbito do estudo historiográfico e exigem reflexão dos/as pesquisadores/as. É interessante destacar que as narrativas revisionistas e negacionistas da história, e algumas *fake news* estão inseridas em um grande mecanismo de construção de ideologias que, portanto, não podem ser analisadas isoladamente. Ao pesquisá-las podemos fazer diferentes análises dos interesses políticos e/ou ideológicos por trás destes documentos.

Em tempos de tamanha circulação de informações na internet, podemos duvidar de tudo o que chega via internet, mas será que podemos adotar o método cartesiano e checar todas essas informações? Sabemos que esse exame das fontes é incomum para a maioria da população, que acaba compartilhando sem investigar a veracidade das informações. Um grande desafio “está justamente na capacidade de transformar essas informações em conhecimento, superando a lógica do imediatismo

³⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/28/jair-bolsonaro-psl-e-entrevistado-no-jornal-nacional.ghtml>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

contemporâneo, que implica na escassez de tempo para a reflexão e leva à dispersão e superficialidade” (AQUINO, 2012, p. 805).

E como se dá a relação entre os/as historiadores/as e os documentos digitais? Para a pesquisadora Nucia Alexandra Silva de Oliveira (2014) a internet demonstrou-se atrativa aos/as historiadores/as desde o início, principalmente pelas possibilidades de discussão em grupos, da distribuição de dados, além do acesso a acervos digitalizados. Com a internet, segundo a autora, os/as historiadores/as têm acesso a fontes que estão sendo construídas e reconstruídas a todo momento, como no caso das redes sociais, que acabam gerando novas formas de produção de memória e de como percebemos os eventos do no nosso próprio tempo (OLIVEIRA, 2014).

Segundo o pesquisador Fábio Chang de Almeida (2011) a tradição positivista deixou grandes marcas na pesquisa historiográfica, ou seja, ainda há desconfiança nas relações e incorporações de novas categorias documentais, como no caso das disponíveis na internet. Para ele, na prática dos/as historiadores que buscam

compreender o presente, negligenciar as fontes digitais e a Internet significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento e popularização da rede mundial de computadores (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Fábio Chang de Almeida (2011) alerta sobre o grande desafio dos/as historiadores/as nessa imensidão de documentos digitais, por sua efemeridade e precisão, ou seja, pelo fato de estarem na internet isso não garante sua salvaguarda, uma vez que esses sites podem ser retirados do ar e essas informações podem desaparecer, e ainda, quanto a confiabilidade dessas fontes. Sim, para Fábio, os documentos disponibilizados na internet, são “fontes digitais”, que podem e devem ser de uso da pesquisa historiográfica, caso contrário, segundo o autor, “se estaria correndo o risco de negligenciar um período importante da história do Tempo Presente” (ALMEIDA, 2011, p. 21).

A pesquisa de Fábio Chang de Almeida (2011) alerta sobre as incertezas dessas fontes, mas ressalta que isso não é uma novidade para a pesquisa histórica, ou seja, a checagem das fontes foi, é, e será uma prática dos/as historiadores/as.

As fontes “tradicionais” não são mais confiáveis do que as fontes digitais. Um documento impresso pode ser falso. Uma fotografia antiga pode ser fraudulenta. Um depoimento oral pode modificar os fatos. É normal para os

historiadores trabalhar dentro de campos de possibilidades, utilizando métodos para reduzir as chances de erro (ALMEIDA, 2011, p. 22).

A prática de compartilhamento imediato, feita pela maioria das pessoas conectadas na rede, pode ser uma prática de nossos/as alunos/as e de seus familiares, portanto, instigar a dúvida das fontes pode ultrapassar as barreiras da sala de aula, e quiçá alcançar outras pessoas, para que percebam a importância da verificação, e os malefícios que podem causar a veiculação informações incorretas.

Assim como os revisionismos costumam vir acompanhados de tons alarmistas, como o discurso anticomunista, as *fake news* também costumam ser divulgadas com perspectiva semelhante. De acordo com o criador do site “e-Farsas”, Gilmar Henrique Lopes, essas notícias costumam vir acompanhadas de frases do tipo “vamos compartilhar antes que tirem da internet”, o que estimula o compartilhamento, e multiplica o número de visualizações (FIGUEIREDO, 2018).

O jornalista Edgard Matsuki, fundador do site “Boatos.org”,⁴⁰ página da internet que também pesquisa e procura desmentir *fake news*, afirma que normalmente as pessoas utilizam argumentos falsos para justificarem uma opinião que elas têm (FIGUEIREDO, 2018). Portanto, podemos entender o porquê de as pessoas não buscarem pesquisar as fontes, pois como concordam com o que a notícia expõe, ou com quem a divulgou, acabam dando credibilidade sem questionar.

É comum que os/as estudantes tragam para à aula de História seu aprendizado em jogos, filmes, vídeos, áudios, músicas, notícias, imagens, charges e memes. Isso é importante pois enriquece o debate, expõe dúvidas, e realiza a ligação entre os conteúdos e as experiências vividas por eles/as. É normal que haja possíveis erros de comparação entre o experienciado e os conteúdos curriculares, esses anacronismos são recorrentes, e quando expostos em aula, nós professores/as podemos auxiliar na elucidação de possíveis equívocos de interpretação histórica. No entanto, quando essas notícias falsas são trazidas, nem sempre o/a professor/a consegue explicar e solucionar a demanda na mesma aula, pois alguns casos precisam ser investigados. Outros são tão absurdos que são fáceis de serem desmentidos.

O/A professor/a de História é responsável pela problematização do passado no presente, e frequentemente utiliza-se dos chamados “anacronismos necessários” para a

⁴⁰ Disponível em: <https://www.boatos.org>. Acesso em 20/01/2020.

elucidação de fatos históricos (BÁRCENA, 2011, p. 110). É trivial destacar que os anacronismos não podem trazer generalizações, mas podem ser potenciais didáticos, uma vez que costumam causar impactos na aula de História. As perturbações causadas pelas *fake news*, por exemplo, são capazes de despertar o interesse pela história.

Cabe destacar que o ensino de História tem como referência o conhecimento acadêmico, porém, sua dinâmica envolve a produção de versões adaptadas a diferentes públicos com objetivo de ensinar História no contexto de cada sala de aula. Conforme cita Fernando Araújo Penna, quando analisamos as exposições didáticas percebemos que elas são “adaptadas às características específicas daquela turma e do momento da aula dentro da evolução do processo didático” (PENNA, 2013, p. 224).

Para Klaus Bergmann (1990), o que pode ser aprendido com as experiências escolares faz parte da tarefa reflexiva da Didática da História (BERGMANN, 1990). Partindo desta leitura, mas pensando sobre o ensino de História, podemos perceber que as fontes digitais analisadas em sala de aula, podem fazer parte da metodologia dos/as professores/as, e da reflexão de como esses métodos de ensino são recebidos e utilizados pelos/as alunos/as. Assim, “pensar e buscar informações sobre as leituras dos estudantes, bem como sobre os modos como eles desenvolvem suas pesquisas [...], é refletir sobre a sua cultura histórica” (OLIVEIRA, 2014, p. 45).

Essa cultura histórica, de acordo com Jörn Rüsen (2009), relaciona-se ao fenômeno do papel da memória histórica no espaço público, ou seja, a utilização de memórias além do campo acadêmico, e seu caráter de sensibilização daqueles/as que a acessam. De acordo com Rüsen, essa cultura histórica contempla a educação escolar, e todas as diferentes formas extraescolares de se compreender a história.

Desta forma, a “cultura histórica” sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia e outras instituições culturais como um conjunto de lugares de memória coletiva e integra as funções de ensino, entretenimento, a legitimação, a crítica, a distração, a ilustração e outras formas de memorização, na unidade global da memória histórica (RÜSEN, 2009, pp. 2-3, tradução nossa)⁴¹.

⁴¹ De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, em la unidad global de la memoria histórica (RÜSEN, 2009, pp. 2-3).

As diversas narrativas provenientes do fascinante ciberespaço, podem mudar o rumo da aula, alterando as propostas do/a professor/a e dando novos sentidos ao aprendizado da História. Nem sempre o que planejamos acontece, ou aquilo que nem imaginamos estimular nos/as alunos/as pode tornar-se um possível projeto, trabalho ou atividade que promova a capacidade de interpretação temporal e de alteridade, proporcionando o que entendemos como consciência histórica. Essa consciência histórica pode ser definida como a capacidade da humanidade de explicar o mundo em que vive e a si mesmo, compreendendo seu presente através da sua interpretação da história (RÜSEN, 2009).

Logo, o ponto de partida para a tomada desta consciência histórica pode ser algo experienciado pelo/a aluno/a. Assim, aquela informação que chega na sala de aula trazida por ele/a, pode ser o estímulo necessário para motivá-lo/a à pesquisa e a sua reflexão como um/a sujeito/a histórico/a.

Para que a promoção da consciência histórica ocorra o/a aluno/a “necessita de contato com as evidências históricas para que as possa utilizar e comparar e, finalmente, nesse processo possa desenvolver cognitivamente o seu pensamento histórico” (OLIVEIRA, 2014, p. 46).

Não há como impedir que as informações divulgadas na internet entrem em sala de aula, e acreditamos que elas trazem possibilidades para o ensino de História. Essas informações podem ser utilizadas pelos/as professores/as para incentivar pesquisas, e propor debates acerca dos conteúdos delas, com o objetivo de propiciar acesso a fontes confiáveis além de construir narrativas críticas. Essas metodologias de estudo nas aulas de História permitem refletir sobre a dinâmica da sociedade que não apenas aceita, mas que também compartilha essas informações em uma velocidade incrível, e permite ainda, o estudo sobre a temporalidade dessas narrativas e de suas consequências.

É preciso lembrar que todo questionamento que o/a historiador/a tem do passado surge no presente, e sempre vão surgir novas perguntas com diferentes demandas. Por isso é possível perceber que com as narrativas revisionistas, negacionistas e as chamadas *fake news*, podemos aprender mais sobre os interesses do/as autores/as, quando se é possível averiguar a autoria, do que as próprias narrativas mentirosas. Um dos papéis do/a historiador/a é o de averiguar os fatos, que hoje estão sendo questionados e postos à prova.

Ao utilizar sites da Internet como fonte primária o historiador irá, provavelmente, ser a primeira pessoa a preocupar-se em verificar sua autenticidade. Isso faz com que aumentem as chances de se deparar com algum tipo de falsificação. Por isso, ao trabalhar com fontes da Internet, a atenção deve ser redobrada. O historiador precisa utilizar a técnica e desenvolver a habilidade necessária para selecionar o material confiável (ALMEIDA, 2011, p. 22).

Chegamos em um nível em que a própria credibilidade dos métodos empregados para circunscrever os chamados fatos históricos está colocada em xeque. É nosso dever elucidar, através das fontes, que os processos históricos e a construção de conhecimento a seu respeito não são de livre interpretação, bem como que narrativas não podem mudar a compreensão do passado de acordo com os interesses de determinada ideologia. Determinar a validade da verdade histórica é crucial para que as mentiras sejam contrariadas nas disputas do passado, e para que as controvérsias dos livros didáticos e as memórias de guerra também sejam resolvidas (HUNT, 2018, p. 30).

Uma mentira bem contada move a história? Sabemos da ocorrência de diversas mentiras e fraudes nos relatos históricos, como por exemplo a falsificação de relíquias sagradas na Idade Média. Então, qual é a novidade das *fake news*? A novidade é a facilidade de seu compartilhamento, a sedução pelo alcance e velocidade da internet. Como descreve Pierre Lévy (1999), o ciberespaço encoraja as relações independente do espaço e do tempo.

[...] apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos quiser) se coordenem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários” (LÉVY, 1999, p. 49).

A instantaneidade de seus efeitos pode promover ataques céleres a indivíduos, ideias, instituições e a própria historiografia. Essas informações ganham o peso do ódio através dos compartilhamentos e comentários agregados a elas.

Os portais que possuem como objetivo desvendar notícias falsas, como os mencionados anteriormente, “e-Farsas.com” e “Boatos.org”, podem facilitar a elucidção de informações inconsistentes. Esta busca pela verdade, ou a averiguação da informação, se relaciona com algo básico da atividade do/a historiador/a, que é o de questionar as fontes, profanar ídolos e narrativas cristalizadas, desfazer e refazer as memórias, desnaturalizar aquilo que é humano e compreender a diversidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012). É, portanto, papel do/a historiador/a manter uma

relação de questionamento e problematização das informações que chegam até ele, e levar essa prática à docência é no mínimo algo importante e necessário.

Normalmente uma simples busca em sites de pesquisa aponta se a informação é verdadeira ou falsa. Quando a postagem vem acompanhada de imagem pode ser ainda mais fácil, pois é possível enviar as imagens no portal *Google* Imagens⁴² ou no site *Tineye*⁴³, e com o resultado é possível verificar quando aquela imagem foi colocada na rede. Outras confirmações podem ser adquiridas em documentos digitais de arquivos públicos, portais institucionais como sites de prefeituras, governos estaduais e federal, ouvidorias, e no próprio Portal da Transparência⁴⁴ onde informações sobre cargos, salários e orçamentos públicos estão disponíveis. Estas experiências promovem o acesso de informação em ambientes públicos que normalmente são pouco acessados pelos/as brasileiros/as e estimulam a participação cidadã.

No caso das notícias falsas, algumas práticas podem facilitar no processo de investigação, como: a) pesquisar a fonte de onde surgiu a notícia; b) ler a notícia por completo; c) verificar o autor e sua confiabilidade; d) examinar os dados que podem ou não comprovar a informação; d) observar a data; e) perceber se o conteúdo não se trata de uma sátira; f) analisar o texto de forma isenta; g) procurar um especialista da área abordada na matéria (COMUNIDAD BARATZ, 2018). Esta atividade orientada por um/a professor/a facilita a compreensão e criticidade dos fatos que acontecem à volta, e auxilia na leitura de mundo que os/as alunos/as estão inseridos/as. A análise das narrativas revisionistas, negacionistas e as *fakes news* pode, portanto, auxiliar na criticidade de como as informações chegam até nós, quais os critérios que foram utilizados para elaborá-las, e quiçá os interesses por trás delas. Com seus usos em sala de aula podemos estimular habilidades de comunicação, senso crítico e conhecimento histórico.

Apesar de tantos desafios no ensino de História do/no tempo presente, podemos utilizar as narrativas que chegam à sala de aula através dos/as alunos/as, ou até mesmo levadas pelo/a professor/a, para estimular pesquisas, apresentar as TDIC, que podem ser inseridas nas práticas de investigação e de divulgação dos resultados. É importante considerar os/as estudantes como protagonistas, e que eles/as possam

⁴² Disponível em: <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>. Acesso em 20/01/2020.

⁴³ Disponível em: <https://tineye.com/>. Acesso em 20/01/2020.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em 20/01/2020.

elaborar suas próprias hipóteses, e acessar a internet com mais prudência, e consciência histórica.

A aula de História pode tornar-se ainda mais investigativa para solucionar dúvidas trazidas pelos/as alunos/as a partir de suas experiências com as informações que circulam na internet. Essas informações podem ser objetos de estudo utilizando-se de diferentes metodologias e ferramentas tecnológicas para a averiguação de como e por que elas foram elaboradas, e os resultados dessa investigação também podem ser divulgados através de diferentes plataformas na internet, como o *podcast*, por exemplo, ferramenta utilizada nesta pesquisa. A informação que, porventura, veio com o objetivo de enganar, pode abalar a confiança do indivíduo que a recebeu e verificou seus dados. Tais narrativas podem levar o/a estudante a perceber quais são as fontes confiáveis, e como averiguar a autenticidade das informações. O/A aluno/a passa a entender os motivos da circulação das narrativas revisionistas, negacionistas e das notícias falsas. Será o feitiço se voltando contra o feiticeiro. O herói pode começar a ser visto como uma grande fraude.

2 O *PODCAST* “PASSADO PRESENTE”

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não são nenhuma novidade nas nossas realidades profissionais, sociais e privadas. A multimodalidade vem conquistando cada dia mais adeptos, já que disponibiliza nos aparelhos, como os celulares, funções que nos conectam com outras pessoas, empresas, instituições de ensino, financeiras e até religiosas. Estes equipamentos trazem jogos, aplicativos de relacionamentos, geolocalização, compras, dietas, tradutores, bem como possuem funções de registro, edição e publicização de criações que podem ser feitas nestes mesmos aparelhos como textos, fotografias, vídeos, materiais gráficos, e áudios. Porém, é interessante que o uso que fizemos desses equipamentos, de suas funcionalidades, e dos conteúdos que chegam até nós usuários/as, seja analisado quanto aos interesses de quem os criou, que podem ser comerciais e até de propagação de ideias de um determinado grupo. Por isso a importância de que nós professores/as possamos analisar tais tecnologias e quiçá aproveitar as suas potencialidades pedagógicas para promoção do conhecimento e criticidade. É o que tentarei apresentar aqui com os *podcasts*.

Para quem experimentou a transição tecnológica entre os séculos XX e XXI deve recordar como eram criadas as *playlists* em fitas cassetes. Normalmente o ouvinte ligava para a rádio da cidade e pedia para tocar uma música. Em casa, com o gravador preparado, o interesse não era apenas ouvir a música, mas gravá-la, torcendo que o locutor não falasse ou colocasse alguma vinheta no meio da música. Assim criavam-se as coletâneas para escutar, a qualquer momento e que eram compartilhadas com amigos/as, os quais também podiam fazer cópias dessas fitas. Hoje os aplicativos de música já possuem diversas opções de *playlists* por artista, gênero e ano, que você pode escutar tendo acesso à internet móvel ou baixando para ouvir onde e quando quiser.

Na universidade está há muito instalado o debate acerca da necessidade de professores/as de História ocuparem as mídias digitais para a promoção de conhecimento no meio de tantos materiais disponíveis nas redes sem nenhuma responsabilidade com a História, que acabam por promover inúmeros equívocos, negacionismos e revisionismos. E se a proposta é a de ocupar espaços, que tal ocuparmos uma mídia “nova”? Por isso a proposta desta pesquisa em ocupar o espaço dos *podcasts*, e é através dela que podemos perceber que o *podcast* não tem nada de novo, apenas está se popularizando mais no Brasil neste momento.

2.1 O que é o podcast, sua difusão, acesso e possibilidades didáticas

Para muitos/as o *podcast* assemelha-se ao rádio, uma vez que há locução, intermediadores e convidados/as, porém, é possível perceber que seu surgimento e a dinâmica de distribuição são diferentes. Hoje é comum escutarmos na TV e/ou no rádio que determinada programação está disponível também em *podcast*, empresas e instituições de ensino também estão lançando seus canais de áudio, fazendo com que se popularize mais, porém, a mídia existe desde 2004, tendo como criador o empresário e jornalista estadunidense Adam Curry.

Acredita-se que o nome *podcast* deriva da junção das palavras *iPod* (agregador de músicas em formato MP3⁴⁵ da marca Apple) e Broadcasting (termo em inglês que significa radiodifusão) (MEDEIROS, 2006).

A palavra *Podcasting* foi divulgada pela primeira vez pelo jornal britânico 'The Guardian' em 12/02/04. O artigo cita a facilidade com que o usuário pode produzir 'programas de rádio' utilizando um MP3 player (como um iPod), um software de áudio acessível e um blog para a publicação do programa (MEDEIROS, 2006, p. 2).

Os *podcasts* são arquivos de áudio que podem ser acessados via plataformas de *streaming*, ou seja, plataformas que disponibilizam esses arquivos sem a necessidade de você fazer *download*. Assim, este arquivo não ocupa espaço na memória do seu dispositivo (*smartphone*, computador, tablet...), mas se você quiser, também pode baixar e ouvir quando não tenha acesso à internet. São chamados de *podcasts* os episódios (arquivos de áudio), mas também os canais que compartilham esses áudios. Existem inúmeras plataformas, pagas ou gratuitas, que disponibilizam *podcasts*, basta acessar o site e/ou baixar o aplicativo, como: iTunes, SoundCloud, Spotify, Google *Podcasts*, e outros. Em algumas dessas plataformas, nas versões gratuitas, há limitações de uso, ou seja, os/as usuários/as não podem baixar os arquivos e são obrigados a escutar propagandas.

⁴⁵ O MP3 é uma denominação criada pela Moving Picture Experts Group (MPEG). O 3 é referente as camadas de compressão que o formato de música sofre para compactar o arquivo. Essa compressão elimina todo o áudio que o ouvido humano é incapaz de ouvir, tornando assim o arquivo muito menor do que o formato sem compressão. Um arquivo em .WAV, por exemplo, que tenha cerca de 50Mb acaba ficando com 4Mb quando convertido para MP3. E o melhor, sem perda aparente de qualidade. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/10/o-que-e-mp3-entenda-mais-sobre-o-popular-formato-digital-para-musicas.html>. Acesso em: 08/07/2021.

Essa tecnologia de distribuição de áudios e vídeos vem se popularizando, substituindo os CDs e DVDs.

Um dos principais benefícios do streaming é a comodidade: através de uma conta (que pode ser gratuita ou paga, depende da plataforma), você tem acesso a um acervo de filmes, séries, músicas e outros conteúdos, que seriam mais difíceis de acessar legalmente de forma individual, dados os custos de cada mídia física separadamente como CDs e DVDs. Pelo mesmo motivo, é uma ferramenta antipirataria, que joga com a carta da facilidade de uso e preços acessíveis, contra a distribuição ilegal online (GOGONI, 2019).

Apesar da sua familiaridade, o *podcast* diferencia-se do rádio, assim como plataformas de vídeo diferenciam-se da TV, afinal o/a usuário/a tem a liberdade de consumir quando e onde preferir. O rádio possui uma programação estabelecida, uma grade de programas que entram em determinado horário, com pausas (intervalos comerciais), determinando um fluxo, que é vital para seus/suas criadores/as e consumidores/as, já o *podcast* não depende desse fluxo de transmissão para ser ouvido, afinal o/a consumidor/a de *podcast* não precisa escutá-lo no dia e hora que o arquivo foi disponibilizado na rede (MEDEIROS, 2006, p. 7). Logo, o *podcast* possibilita maior possibilidade de escolha e interatividade do ouvinte com o arquivo, afinal, o/a ouvinte pode

escutar o podcast qualquer momento, escolher partes, repetir trechos, etc. O receptor/consumidor do podcast deve também ser percebido como mais ativo do que o espectador das mídias tradicionais, haja vista sua maior margem de escolha na multiplicidade de programas e episódios disponíveis para serem consumidos (FREIRE JÚNIOR, 2020, p 312).

Outras diferenças entre o rádio e o *podcast* podem ser apontadas, como o método de transmissão, afinal o rádio recebe esse nome pois suas transmissões são feitas pela irradiação de ondas eletromagnéticas, enquanto os *podcasts* são disponibilizados pela internet. Outra diferença é o polo de emissão, uma vez que o rádio é transmitido por uma instituição que possui a concessão de emitir tais ondas que chegam até os dispositivos de rádio, enquanto o *podcast* promove a liberação do polo de transmissão, já que para a sua produção basta ter equipamentos de gravação e edição e conexão com a internet para divulgá-lo (MEDEIROS, 2006, p. 7).

Essa análise do rádio como distribuidor e o/a ouvinte como receptor/a passivo/a já era uma crítica realizada ainda nas primeiras décadas do século XX. Bertolt Brecht já sinalizava e propunha mudanças para que esta tecnologia pudesse ter maior participação dos/as ouvintes:

Apresento uma proposta para a modificação de seu funcionamento: o rádio deve deixar de ser um aparato de distribuição para se transformar num

aparato de comunicação. O rádio seria o mais admirável aparato de comunicação que se poderia conceber na vida pública, um enorme sistema de canais; quer dizer, seria, caso ele se propusesse não somente a emitir, mas também a receber; ou, não apenas deixar o ouvinte escutar, mas fazê-lo falar; e não isolá-lo, mas colocá-lo numa relação. O rádio deveria, portanto, sair da esfera do fornecimento e organizar o ouvinte como fornecedor (BRECHT, 2007, p.2).

Sabemos que hoje o rádio possui mais interatividade com o/a ouvinte através de seus canais de comunicação (telefone, e-mail, aplicativos e redes sociais), porém o/a ouvinte continua na maior parte da programação sendo apenas receptor/a do conteúdo que é planejado e divulgado pela instituição. Assim como aconteceu com a TV que concentrava os polos de emissão de vídeos, e com o advento da internet usuários/as começaram a produzir seus próprios materiais e divulgá-los em plataformas como o *YouTube* tornando-se *youtubers*, também é possível identificar algo parecido com os/as usuários/as de áudios que passaram a ser criadores/as de *podcasts*, tornando-se, portanto, *podcasters*.

Existem hoje mais de 2 mil programas ativos de *podcasts* no Brasil de acordo com a Associação Brasileira de *Podcasters* (ABPod)⁴⁶ (SOUZA, 2019). E como mostra a pesquisa realizada pela agência Volt Data Lab os números estão em plena ascensão:

Figura 1 – Brasil: Produção de *podcasts*

Produção de *podcasts* - série mensal

Total de episódios com mais de 3 min de duração produzidos por mês pelos 100 principais *podcasts* no Brasil e nos EUA



Fonte: VOLT DATA, 2019

⁴⁶ Site da Associação Brasileira de *Podcasters*: <http://abpod.com.br/>

Porém, mesmo com uma produção em ascensão é preciso chamar a atenção do público, e para que essa produção seja acessada, é importante popularizar o *podcast*. Em pesquisa realizada pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) em 2019, cerca de 32% da população brasileira ainda não sabia o que era *podcast*, portanto, pode ser um desafio tornar esta mídia uma ferramenta didática, afinal, não será difícil encontrar alunos/as que a desconheçam. Por outro lado, 40% dos/as entrevistados/as afirmaram conhecer e já ter utilizado, ou seja, são cerca de 50 milhões de pessoas. Trata-se de um novo canal de disseminação de informação. E isso requer da escola uma análise crítica considerando que os/as alunos/as também recebem ou receberão informações por este “canal”. Além disso, são necessários estudos para verificar seu potencial pedagógico, para ajudar no desenvolvimento de conteúdo, fazer a análise crítica de um tema, produzir conteúdo etc.

Aliás, para o campo dos estudos de História, o *podcast* vem se mostrando uma potencial ferramenta de divulgação, afinal, em pesquisa realizada pela ABPod em 2018, ela aparece como o quarto assunto de maior interesse entre os/as usuários/as:

Figura 2 – Assuntos mais consumidos em *podcasts* por brasileiros/as

Dos assuntos abaixo, qual(is) você mais consome por meio de podcasts?

Resposta	Nº	%
Humor e comédia	12.320	65,0%
Cinema, séries e TV	12.224	64,5%
Cultura Pop	11.891	62,7%
História	9.968	52,6%
Ciências	9.924	52,3%
Tecnologia	9.699	51,2%
Games	8.614	45,4%
Política	7.942	41,9%
Notícias	6.796	35,8%
HQ	5.928	31,3%
Literatura	4.556	24,0%
Línguas e idiomas	4.502	23,7%
Música	4.475	23,6%
Economia	4.422	23,3%
Carreiras	4.095	21,6%
Filosofia	4.003	21,1%
Educação financeira	3.953	20,8%
Futebol	3.810	20,1%
Investimentos	3.339	17,6%
Gestão e negócios	3.243	17,1%
Psicologia	3.050	16,1%

Fonte: ABPOD, 2018.

No Brasil, ainda em 2004, quando surge o *podcast*, usuários/as já começam a utilizar a mídia, e “em 2005 é realizada a primeira Conferência Brasileira de *Podcast* (PodCon Brasil), na qual foi fundada a Associação Brasileira de *Podcast* (ABPod)” (FREIRE, 2017, p. 64).

O ano de 2019 mostrou que alguns canais possuem grandes perspectivas de público, como foi o “Caso Evandro” do Projeto Humanos criado pelo professor e escritor Ivan Mizanzuk, um *podcast* no formato *storytelling*⁴⁷ que narra uma investigação policial e seu desenrolar judicial, acerca da morte do garoto Evandro Ramos Caetano, que aconteceu em 1992 na cidade de Guaratuba/PR, e que envolve diferentes personagens e até personalidades políticas da cidade. O “Caso Evandro” que teve início no final de 2018, bateu a marca de 4 milhões de downloads, e foi transformado em livro e série de TV (BRODBECK, 2019).

Também há alguns canais de História populares na *Podosfera*⁴⁸, como: Nerdcast, Anticast, Escriba Café, Sobre História *Podcast*, Fronteiras no Tempo, Um Rio de Histórias, Xadrez Verbal, História no Cast, História FM e Historiante. Estes canais são produzidos e/ou costumam ter em sua grade de participação nos assuntos de História, professores/as da área e historiadores/as, o que enriquece o debate e promove a divulgação de pesquisas, como no caso do Sobre História *Podcast*, que é produzido por mestrandos/as do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do estado do Rio de Janeiro, que levam para os/as ouvintes suas pesquisas e experiências do mestrado, da sala de aula, e outros assuntos de História e de direitos humanos. Nomes conhecidos, como o da historiadora Mary Del Priori, que faz participações semanais na rádio CBN sobre a história da cidade do Rio de Janeiro/RJ, também tem seus episódios disponibilizados no *podcast* “Um Rio de Histórias”.

Utilizando o serviço de buscas do Google pela palavra “*podcast*”, em 2005 registrava-se 32.400.000 ocorrências, e em 2015 o número aumentou para 231.000.000 ocorrências (FREIRE, 2017, p. 64). Hoje esses índices saltam para 1.790.000.000 ocorrências⁴⁹, ou seja, mais de 5.500% se comparado às pesquisas de 2005. Esses números de crescimento podem ser atribuídos a muitos fatores, como a popularização dos *smartphones*, da internet banda larga e 4G, e pela facilidade escutar e produzir graças a programas gratuitos de gravação, edição e compartilhamento.

Esta mídia apresenta inúmeras potencialidades como ferramenta didática, afinal, com as tecnologias disponíveis é possível compartilhar o conhecimento produzido dentro e fora das escolas. Mas na prática podemos refletir, se estas potencialidades, são possíveis em todas as realidades escolares brasileiras. Sabemos

⁴⁷ O formato de *podcast storytelling* costuma estar relacionado a contação de histórias.

⁴⁸ Entende-se por *Podosfera* o ambiente onde se encontram todos os *podcasts*.

⁴⁹ Disponível em: <https://bit.ly/355Lu04>. Acesso dia 09/12/2019.

ainda que nem todos/as os/as alunos/as possuem celular e internet, e que algumas unidades escolares também não dispõem de equipamentos e conectividade, dificultando a utilização das TDIC em sala de aula.

Podemos apresentar como exemplos das dificuldades encontradas para a inclusão das TDIC nas escolas brasileiras o número insuficiente de equipamentos por alunos/as, burocracia com a assistência técnica quando os equipamentos não funcionam, e a falta de internet em muitas escolas (DUARTE, 2012, p. 54). Mesmo confiantes quanto a possibilidade da democratização de conhecimento que as TDIC podem proporcionar, é preciso ter cautela quanto as diferentes realidades das escolas brasileiras, e dos/as nossos/as alunos/as.

Também nos cabe a reflexão crítica quanto ao modo como essas tecnologias circulam na sociedade, seus alcances, potencialidades e questões suscitadas. Em muitas instituições a inclusão digital é algo primordial, utilizado inclusive como marketing, e isso cria outros problemas; um deles, que o/a professor/a se vê obrigado/a a inserir atividades nos meios digitais para transformar sua aula em algo considerado inovador e tecnológico, tentando implantar aquilo que Peter McLaren (2017) chama de “consciência tecnocrática” dentro das escolas. Assim, a escola introduz a tecnologia sem considerar o próprio processo de racionalidade que ela traz, e entende que os “professores/as tecnológicos/as” promovem uma educação distante das práticas da chamada Escola Tradicional. Para McLaren, é preciso ter cautela com a introdução dessas tecnologias para não perdermos o objetivo da educação:

Parte das novas tecnologias curriculares são até ‘à prova de professores’, que apenas contribui ainda mais para desvalorizar e desabilitar os professores, deslocando-os dos processos de tomada de decisão. Como professores, precisamos desmistificar coletivamente a infalibilidade dos programadores educacionais e dos renomados especialistas, que muitas vezes fazem nada além de impor zelosamente suas suposições epistemológicas aos professores modestos sob a aparência da eficiência, fluidez e uniformidade. O que estamos perdendo é a ênfase nas formas práticas e técnicas de conhecimento ao invés do conhecimento produtivo ou transformador (MCLAREN, 2017, p. 317, tradução nossa)⁵⁰.

⁵⁰ *Parte de las nuevas tecnologías de curriculum son incluso "a prueba de maestros", lo cual sólo contribuye aún más a devaluar y deshabilitar a los maestros desplazándolos del proceso de toma de decisiones. Como maestros, necesitamos desmitologizar colectivamente la infalibilidad de los programadores educacionales y de los tan renombrados expertos, quienes a menudo no hacen nada más que imponer celosamente sus supuestos epistemológicos a los modestos profesores bajo la apariencia de la eficiencia, la fluidez y la uniformidad. Lo que estamos perdiendo es el énfasis en las formas prácticas y técnicas de conocimiento como opuesto al conocimiento productivo o transformador (MCLAREN, 2017, p. 317).*

Theodor W. Adorno, membro da chamada Escola de Frankfurt, da Teoria Crítica da Sociedade, mesmo não escrevendo explicitamente sobre os usos das TDIC na escola, suas reflexões e pesquisas nos permitem essas discussões quanto aos usos das tecnologias e seus impactos na sociedade, promovendo a reflexão das tecnologias não apenas como recurso, mas também como um conteúdo, o que contribui para fazermos uma análise de como elas podem ser utilizadas para o fomento de uma educação para a emancipação. Em tempos de grande circulação de *fake news*, revisionismos e até negacionismos históricos, a obra de Adorno, “Educação após Auschwitz”, nos faz refletir sobre o papel da educação, e como desenvolver o ensino para que excessos, como o do holocausto nazista, não volte a acontecer. De acordo com Adorno “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (1995, p. 119). Adorno também propunha à época, década de 1960, que grupos voluntários, e o uso da televisão fossem utilizados para levar educação à locais onde a escolarização formal não alcançava. O autor reflete que assim como as tecnologias podem ser potenciais ferramentas de ensino, elas também podem nos alienar. Adorno (1995) chama a atenção daquilo que poderia se tornar uma sociedade consumidora de tecnologias e incapaz de perceber os interesses políticos e econômicos por trás do que ele chama de “véu tecnológico”:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (ADORNO, 1995, p.132).

O consumo pelo consumo, bem como o indivíduo apresentar-se como mero espectador dessas tecnologias, são processos que podem ser relacionados com o que escreve Guy Debord em “A sociedade do espetáculo” (1997), que apresenta uma crítica à indústria cultural em seus aforismos, exemplificando que a sociedade age apenas como mera espectadora daquilo que é planejado pelo mercado, ou seja, que nossas escolhas de compra, na realidade já foram tomadas na produção. Debord também chama a atenção para a alienação dos indivíduos que precisam afirmar-se através daquilo que o mercado quer: que consumam o que se vende, alegrem-se ao consumir, e ostentem para promover o interesse dos/as outros/as, criando um ciclo vicioso e lucrativo. Não basta ser, não basta ter, é preciso aparecer. Desta forma, a sociedade capitalista se mantém, se

renova, e se intensifica, mesmo com novas dinâmicas. O autor também lembra que os meios de comunicação de massa, de caráter unilateral, garantem a administração do sistema (DEBORD, 1997, p. 21).

Essa crítica de Debord aos monopólios da comunicação e a manutenção do sistema através da alienação dos/as ouvintes e telespectadores/as, é extremamente válida e pertinente para refletir como se dá a comunicação de massa até os dias de hoje, e a importância que o polo de emissão não esteja concentrado com os donos do capital e administradores do sistema. Porém, já estamos sentindo as mudanças da liberalização dos polos de emissão de conteúdo com o advento da internet, e ao possibilitar que qualquer instituição ou pessoa tenha a oportunidade de produzir e divulgar suas produções, ao mesmo tempo que possibilita a divulgação de conhecimento, como no caso dos cursos na modalidade EAD (Educação a Distância), também temos a divulgação de materiais sem pesquisa, que podem fomentar uma rede de boataria e/ou de *fake news* que impulsionados na rede com interesses ideológicos ou financeiros pode angariar seguidores/as que compartilham essas informações e impulsionam o alcance desse material. Porém, mesmo com a liberalização dos polos de emissão, as grandes corporações de comunicação continuam a manter o monopólio, e utilizando-se também das novas plataformas digitais para ampliar o seu alcance.

O que se faz necessário é, portanto, analisar essas tecnologias e seus usos, planejando de que forma sua adequação com o ensino pode promover uma consciência crítica por parte de todos/as os/as envolvidos/as, ou seja, uma real compreensão da sociedade em que estamos inseridos/as, afinal como afirma Michael Apple em “*Teachers and texts*” (1986) as tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano dos/as professores/as:

nossa tarefa como educadores é certificarmos-nos de que quando entrar na sala de aula ali estarão [as tecnologias] por sábias e prudentes razões políticas, econômicas e educacionais e não porque os grupos de poder desejam redefinir os objetivos da educação de acordo com os seus interesses (APPLE, 1986, p. 174).

Com o surgimento dessas tecnologias já é possível perceber que as relações entre alunos/as e professores/as se modificaram. O professor Antônio Álvaro Soares Zuin (2015), em “A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital”, traz a reflexão de que por muito tempo na história da educação, o trabalho dos/as professores/as era valorizado pela sociedade, ou seja, éramos para os/as alunos/as como uma espécie de modelo moral, um ideal a ser alcançado, mas que com a chegada das

TDIC essas relações vem sofrendo alterações, afinal os/as alunos/as também podem se expressar sobre seus/suas professores/as na rede, e podem exercer posturas antes inimagináveis como o de gravar as aulas, que podem ser colocadas na internet editadas e fora de contexto. Zuin apresenta alguns casos sobre a exposição de professores/as na rede por seus/as alunos/as, fazendo a análise que o desejo de aparecer e expor é muito maior do que o receio de uma possível retaliação, ou dos impactos na vida de quem é exposto/a, ou do risco de perder o afeto por parte do/a professor/ar.

Esse é só um novo problema da chamada “cultura digital”, Zuin ainda afirma que a autoridade pedagógica também vem diminuindo quando os/as alunos/as fazem plágios para a obtenção de bons resultados quantitativos nas avaliações, e o/a professor/a passa a ser aquele/a que pode ser enganado/a.

Todas as vezes nas quais o professor legitima os trabalhos dos alunos, que utilizam os comandos de copiar e colar de seus teclados e compõem textos de informações sobrepostas entre si, ele referenda o modo como o novo pacto da mediocridade se consolida: o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina [...] o aluno depara-se com outra forma de depreciação do trabalho do professor. Pois, como seria possível a imagem do professor ocupar o posto ideal de Eu, uma vez que o aluno percebe a ausência de comprometimento do educador e estimula a deseducação de ambos? (ZUIN, 2015, p. 764).

Ou seja, é preciso verificar que as tecnologias proporcionam outras dinâmicas de aprendizagem, e ao mesmo tempo que facilitam a divulgação de conhecimento, e proporcionam novas experiências didáticas, também facilitam a exposição de quem participa desse movimento de incluir essas ferramentas em sala de aula, afinal a multimodalidade de um *smartphone* pode trazer uma experiência de visitar um museu virtualmente através de um aplicativo, acessar sites de buscas, e gravar áudios e vídeos da própria sala de aula, por isso a importância da criticidade dos usos que serão feitos dessas tecnologias nas escolas. É o que Zuin chama de “ressignificação da autoridade pedagógica”, ou seja, é preciso mudanças nas relações dialógicas que os/as professores estabelecem com seus/suas alunos/as e os usos das tecnologias (ZUIN, 2015, p 767). Logo, a facilidade do acesso à informação pode, segundo Zuin, fomentar reflexões mais críticas do que vivemos, portanto, é preciso que as tecnologias e as informações que chegam através delas sejam “confrontadas entre si, a ponto de espetacularmente se transformarem em conceitos que tenham o poder de negar o pensamento estereotipado” (ZUIN, 2015, p 766).

A utilização de *podcasts* tem potencial para abrir caminho para analisar, produzir e divulgar conhecimentos em sala de aula. Nossos/as alunos/as sempre conectados/as com seus *smartphones* e com fones nos ouvidos podem além de escutar

suas *playlists* de músicas, escutar também conteúdos de pesquisas. No caminho para a escola ou trabalho, em casa ou mesmo dentro da sala de aula, ou pátio da escola, o *podcast* pode ser uma oportunidade de utilizar as tecnologias para acessar conhecimento.

Como os *podcasts* são arquivos de áudio não precisam da atenção visual na tela do celular, os episódios são mais leves que episódios de vídeos, o que gasta menos internet móvel, e podem ser baixados anteriormente com uma rede Wi-Fi, para escutar quando quiser. Por ter a liberdade de polo de emissão, pode ser uma possibilidade de se produção em sala de aula, como trabalhos, podendo ser uma ferramenta que estimule os/as alunos/as que possuem vergonha em vincular sua imagem em trabalhos expostos à turma, uma vez que apenas suas vozes serão apresentadas. É uma mídia em potencial crescimento no Brasil e no mundo conforme apontam pesquisas, e que nos últimos anos vem agregando grande números de usuários/as (produtores/as e ouvintes). Dentre os conteúdos mais acessados na mídia está o interesse pela História, o que pode garantir uma certa audiência. Para a sua produção demanda pesquisas para a elaboração da mídia (pauta, equipamentos adequados, edição e publicização) e dos conteúdos a serem abordados em cada episódio.

Mas é preciso por parte dos/as professores/as que saibam utilizar essa mídia, ou seja, como ela é produzida e divulgada, e que saibam conduzir a criticidade dos conteúdos que chegam através dos *podcasts* e/ou para a elaboração deles. Assim, garantimos a construção de um conhecimento crítico com o uso das tecnologias que não surgiram para propor tal criticidade, e sim para promover o espetáculo do consumo. Pode ser, portanto, uma possibilidade de espaço para que nós educadores/as ocupemos em meio a tantos conteúdos disponíveis na internet sem pesquisa, que acabam promovendo a divulgação de inverdades históricas seja pela falta de investigação, ou pelo interesse ideológico, ou até mesmo por interesses financeiros.

No debate sobre os revisionismos e negacionismos históricos é possível encontrar canais de *podcasts* com episódios dedicados à discussão dessas narrativas, e que podem servir como análise de fontes pelos/as alunos/as na escola ou como tarefa de casa. Na escola essa dinâmica seria mais proveitosa, uma vez que o/a estudante com *smartphone* e fone de ouvido poderia compartilhar com algum/a colega que não tenha o aparelho ou o acesso à internet. Assim, com o emprego de um aparelho de telefone celular dotado das características de *smartphones*, o *podcast* poderia ser escutado por

dois/duas alunos/as ou ainda o áudio poderia ser amplificado com uma caixa de som e toda a turma poderia escutar ao mesmo tempo.

A pesquisadora Sónia Catarina Cruz (2009), que analisa a utilização dos *podcasts* no ambiente escolar, descreve algumas das suas possibilidades: a gratuidade da plataforma, a liberdade de publicação de conteúdo, a assinatura em canais e recebimento de notificações quando um novo episódio é disponibilizado, o *download* dos episódios para ouvir mesmo sem conexão com a internet e a possibilidade de escutá-los em diferentes dispositivos e horários do seu dia. Mas a autora reforça que “criar um *podcast* exige ao professor muita dedicação uma vez que conceber e dinamizar atividades exige uma grande capacidade de trabalho e criatividade” (CRUZ, 2009, p.67).

A *podosfera* abre espaço para as mais diversas temáticas, inclusive aquelas que não ocupariam os meios de comunicação tradicionais, como o rádio e a televisão, por não terem uma demanda comercial, e é por isso que alguns *podcasts* podem envolver pequenos grupos ou projetos individuais movidos por um interesse em dar espaço e voz a demandas específicas conforme nos transmite o pesquisador Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2013) sobre as potencialidades dos *podcasts* voltados ao ensino:

a liberdade de produção de programas por qualquer usuário da internet, bem como de utilizarem-se formas de expressões verbais de forma diversificada; [...] a abertura aos distintos timbres vocais e múltiplas temáticas; a possibilidade de tomada de posicionamento menos usuais; além da maleabilidade da escuta em tempos e locais diversos (FREIRE, 2013, p. 68).

Com o objetivo de propor a utilização dessa TDIC no ensino de História, buscamos analisar alguns *podcasts* de História já existentes, e como eles se organizam, de modo a orientar o processo de criação de uma proposta nova.

Em pesquisa realizada em 2016, o professor Raone Ferreira de Souza, que analisou mais de 150 horas de *podcasts*, apontou dois modelos que envolviam temáticas de História na *podosfera* brasileira: os *podcasts* criados propositalmente para se discutir assuntos históricos e os *podcasts* histórico/procedurais, que não são feitos especificamente para o debate e/ou análise da História, mas que eventualmente abordam essa temática em alguns de seus episódios (SOUZA, 2016).

Podemos citar aqui o canal “Sobre História *Podcast*”⁵¹, realizado por historiadores/as, como um canal voltado especificamente ao debate da História, ou seja, toda a sua lista de reprodução aborda conteúdos de História e experiências de ensino. Já

⁵¹ Disponível em: <https://soundcloud.com/sobrehistoriapodcast/tracks>. Acesso em 08/07/2021.

o canal “*Nerdcast*”⁵², um dos mais populares do Brasil, é um canal que vez ou outra convida historiadores/as para alguns debates específicos.

Na *podosfera* brasileira há canais que trazem a análise de temáticas sobre ditadura militar brasileira, como o “História Oral”⁵³. No primeiro episódio, seu produtor e locutor Arnaldo de Castro, que é historiador e professor, fala para os/as ouvintes sobre o compromisso do projeto com a pesquisa histórica:

O projeto História Oral *Podcast* é uma iniciativa independente. Nossa intenção é usar este espaço para garantir que exista mais uma fonte confiável e que produza conteúdo de qualidade fazendo reflexões sobre temas históricos, e assim ajudando para que a produção científica brasileira seja divulgada na internet, sobretudo via *podcast*. Dois foram os principais motivadores dessa iniciativa: 1) vivemos um drástico e perigoso momento de negação do conhecimento científico e 2) a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular que foi classificada pelo governo brasileiro como uma reforma do ensino médio aprofundará desigualdades no ensino médio no Brasil. Entendemos que essa política pública para a educação irá retirar de muitas e muitos o acesso ao conteúdo recorrente em vestibulares e processos seletivos. Em função, principalmente, dessas duas motivações o projeto será organizado para se promover como ferramenta possível a todos e todas que desejam ter acesso a um conteúdo prático e de alta qualidade (PODCAST HISTÓRIA ORAL 1, 2019).

A Associação Nacional de História (ANPUH) também tem seu canal de *podcast*, e em seu quinto episódio, intitulado “Alexandre Avelar explica negacionismo e revisionismo”⁵⁴, com 11 minutos de duração, o pesquisador também apresenta falas do tempo presente que disputam o passado brasileiro e mundial, trazendo como exemplos os revisionismos da ditadura militar brasileira e o holocausto nazista, e de como muitas dessas narrativas já foram refutadas pela pesquisa histórica. Lembra que revisar o passado também é trabalho dos/as historiadores/as, mas que é diferente dos discursos revisionistas e negacionistas:

É importante registrar que essas teses negacionistas e revisionistas foram amplamente respondidas pelos historiadores que evidenciaram as falácias, as agilidades metodológicas, e até mesmo as falsificações deliberadas [...] e essa derrota não foi apenas intelectual, mas também jurídica uma vez que em muitos países europeus o negacionismo do holocausto e de outros genocídios é criminalizado [...] revisar as interpretações sobre o passado faz parte do trabalho dos historiadores, mas diferentemente dos revisionistas e dos negacionistas, os valores das revisões dos historiadores são distintos. Elas podem primeiramente, essas revisões do passado promovidas pelos historiadores, serem dirigidas pelas descobertas de evidências documentais, a exploração de novos arquivos, e o recolhimento de novos testemunhos podem lançar luzes sob os acontecimentos do passado levando-nos a novas

⁵² Disponível em: <https://open.spotify.com/show/22Wgt4ASeaw8mnoqAWNUn1>. Acesso em 08/07/2021.

⁵³ Disponível em: <https://historiaoralpodcast.com/categoria/episodios/page/2/>. Acesso em 29/01/2020

⁵⁴ Disponível em: <https://soundcloud.com/anpuh/historiador-explica-avelar-explica-negacionismo-e-revisionismo>. Acesso em 20/01/2020.

descobertas ou provocando mudanças em hipóteses e explicações já consolidadas [...] reconhecer a multiplicidade de interpretações sobre o passado e o seu papel na disputa do presente não pode significar a admissão de distorções ou de negacionismos deliberados que atacam um conhecimento sério e rigoroso (PODCAST ANPUH, 2019).

O canal “Durma com essa”⁵⁵ traz a temática do revisionismo em seu episódio de número 66, chamado de “Por que o nazismo é de direita, segundo o Museu do Holocausto”. Sob a análise dos jornalistas José Orenstein e Conrado Corsalette, o episódio, com 10 minutos de duração, relembra a fala do presidente Jair Bolsonaro em Israel, em 2019, afirmando que o Nazismo era um governo de esquerda. A narrativa do presidente se dava considerando apenas pela nomenclatura do partido nazista, Partido Nacional-Socialista alemão, e não sobre a política do regime. No mesmo dia dessa fala sobre o partido nazista, o presidente teria visitado o Centro Mundial de Memória do Holocausto, que informa aos seus visitantes que o nazismo era de direita. No episódio, os dois locutores reforçam a importância da pesquisa histórica para embasar tal afirmação que contraria as declarações do presidente e seu chanceler:

Não é só o Memorial do Holocausto, que além de museu é também uma instituição de pesquisa sobre os horrores do nazismo que afirmam que os nazistas eram da direita radical. Historiadores que estudam o período são consensuais em apontar isso. Uma reportagem dessa semana na Deutsche Welle, que é um canal de jornalismo do governo alemão ouviu cinco especialistas em nazismo, e eles descartam completamente a associação da ideologia do partido do Hitler com a ideologia de esquerda. Uma associação considerada absurda na Alemanha. O consenso entre especialistas é que o nazismo é de direita, nacionalista, racista, antisemita, tudo somado (PODCAST DURMA COM ESSA 66, 2019).

Neste episódio do canal “Durma com essa” os apresentadores explicam que justificar o nazismo apenas pela nomenclatura é uma argumentação fraca, já que pesquisadores/as apontam que os termos “socialista” e “trabalhadores” que estavam no nome do partido nazista eram uma forma de ganhar apoio das massas, e que na prática o partido era nacionalista e se opunha fortemente aos movimentos de esquerda como os socialistas, marxistas e bolcheviques (PODCAST DURMA COM ESSA 66, 2019).

Podemos perceber que a *podosfera* brasileira proporciona aos/as professores/as de História bons materiais, os quais podem ser aproveitados como suporte didático. Mas, além de inserir os *podcasts* como fonte, é possível incluí-los como ferramenta de produção dos próprios/as alunos/as. É o que propõe os egressos do ProfHistória Raone Ferreira de Souza (2016) e João Victor Loures (2018).

⁵⁵ Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/podcast/durma-com-essa/>. Acesso em 20/01/2020.

Raone Ferreira Souza (2016) indica a utilização do *podcast* como uma ferramenta ao ensino de História, fazendo do/a professor/a um protagonista ao utilizar-se das TDIC que podem catalisar esforços para derrubar as barreiras entre os espaços escolar, público e acadêmico. O pesquisador propõe uma sequência didática em formato de aulas oficinas para que os/as estudantes conheçam e utilizem essa TDIC. O pesquisador criou um guia técnico, em *slides*, a ser utilizado por professores/as apresentando passo-a-passo, o que são os *podcasts*, como acessá-los, e como produzi-los. Parte dessa produção, o modelo de pauta, utilizamos nesta pesquisa (ver anexos 1 e 2).

Enquanto Raone Souza propõe o uso, criando um material que possa ser mobilizado em sala de aula, o pesquisador João Victor Loures (2018) aplicou o uso dos *podcasts* no ensino de História e descreve resultados positivos. O pesquisador dividiu o trabalho em 4 fases no primeiro bimestre do ano letivo de 2018 com alunos/as do nono ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente, de Ponta Grossa, no Paraná. Essas fases foram: 1ª fase: introdução ao projeto (2 aulas), 2ª fase: produção (8 aulas), 3ª fase: edição (2 aulas), e 4ª fase - audição (1 aula). O pesquisador João Loures narra sua experiência, e descreve como positiva, pois segundo ele, os alunos foram capazes de perceber diferentes narrativas, e que elas variam de acordo com o tempo e o lugar.

Estimular e deixar os alunos produzir narrativas e divulgar as produções é a premissa básica para despertar o interesse pela área acadêmica e isso foi percebido durante a realização desse projeto, pois a partir do momento em que os alunos foram instigados e houve autonomia, tempo e ferramentas para pesquisar surgiram interesses sobre diversas temáticas e inspiração para apresentação artística, além de questionamento políticos e sociais sobre o cotidiano (LOURES, 2018, p. 63-64).

Outro exemplo é apresentado pela professora Sónia Catarina Cruz (2009), que narra uma experiência de Portugal, em que alunos/as ouviram um episódio elaborado pela professora sobre a temática “Hegemonia e Declínio da Influência Europeia”. No episódio a professora narrava um texto com “palavras intrusas” com o objetivo de que os/as estudantes percebessem que palavras eram essas, as quais prejudicavam o sentido da narrativa, e que pudessem reescrever a mensagem. Depois de conhecerem a ferramenta, foi proposto aos/as estudantes que produzissem seus próprios *podcasts* em duplas, com a temática das duas guerras mundiais. A professora buscou avaliar a capacidade dos/as alunos/as em analisar e selecionar as fontes de pesquisa, a aptidão em sintetizar as principais ideias, a organização e produção de textos coerentes para

expô-los oralmente nos episódios que foram criados. Segunda Cruz, essa atividade permitiu diferentes competências:

Ao relacionar diferentes aspectos da História através da audição dos episódios e do registo de conceitos históricos, proporcionou-se aos alunos uma oportunidade para o uso correcto do vocabulário específico da disciplina. Além disso, os alunos produziram informação para a Web na qual se evidencia a sua compreensão da situação histórica partilhada com os colegas da turma e publicada na Web [...] esta experiência foi também importante uma vez que ajudou os alunos a tomarem conhecimento da ferramenta podendo aperceber-se das suas funcionalidades (CRUZ, 2009, p. 72-73).

A motivação do uso de tecnologias na sala de aula pode auxiliar o ensino de História do tempo presente, estimulando a pesquisa histórica e a criticidade com narrativas que chegam aos/as alunos/as através da internet. Pelo que percebemos com as experiências conhecidas, a inclusão dos *podcasts* pode trazer bons resultados ao ensino de História, o que torna ainda mais proveitosa a exploração dessa TDIC, produzindo o canal “Passado Presente”.

2.2 “Passado Presente”: um canal para o ensino de História

Os desafios para o ensino de História, como por exemplo, as narrativas que propõem disputas pelo passado, e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, formam nesta pesquisa uma possibilidade para a criação de um canal de um *podcast* com foco na análise da ditadura militar brasileira com base em fontes e pesquisas históricas, buscando debater alguns discursos revisionistas e negacionistas deste período, com o propósito de disponibilizar essa ferramenta para o ensino de História.

Enquanto uma plataforma de produção livre, assim como tantas outras disponíveis na “*web 2.0*”, o *podcast* pode ser uma ferramenta que potencializa o processo ensino-aprendizagem, seja como uma criação coletiva ou individual. Nesta pesquisa escolhemos que a produção, narração e divulgação fosse realizada integralmente pelo professor-pesquisador, propondo seu uso na escola quando o conteúdo curricular de ditadura militar brasileira fosse abordado com alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse “esmero técnico” por parte do professor-pesquisador, como cita o pesquisador Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2013), quanto à produção de novos materiais pelos/as profissionais de educação, pode estimular a utilização dessa

nova tecnologia nas escolas, e despertar nos/as alunos/as o interesse na produção de seus próprios canais.

Por mais atraente que possa parecer a criação de um material pelo/a professor/a-pesquisador/a com o objetivo de estimular e encorajar os/as alunos/as na produção de seus próprios materiais utilizando das TDIC, é preciso refletir e agir com cautela, afinal, essa produção não depende apenas de vontade, mas da disponibilidade de recursos financeiros, e também de carga horária para formação técnica voltada a utilização dos equipamentos e programas de edição. Cabe pontuar também, que assim como alunos/as, nem todos/as os/as professores/as se sentem aptos e a vontade de expor-se na internet, mostrando sua imagem ou voz. Portanto, simplificar que o uso das TDIC no ambiente escolar é de responsabilidade apenas dos/as educadores/as que devem propor-se a novas aptidões tecnológicas é um equívoco, entendendo que esse processo de inserção dessas tecnologias demanda recursos, formação, além da propensão de cada profissional em experimentar e sentir-se confortável com suas utilizações e exposições.

Nesta pesquisa propomos a elaboração de um canal de *podcast*, como uma produção do professor, descrevendo aqui as possibilidades e dificuldades na sua produção quanto a gravação, edição e divulgação.

O canal “Passado Presente”, criado nesta pesquisa, foi pensado como uma forma de inserir no ciberespaço episódios que possam ser utilizados como ferramentas no ensino de História. O título enfatiza que o passado está presente nos debates atuais, a exemplo das diferentes narrativas analisadas neste trabalho, que revisam e/ou negam temas sensíveis como o da ditadura militar brasileira, abordando, portanto, temáticas do tempo presente.

Desde o seu surgimento, os *podcasts* já são analisados como ferramenta a ser utilizada no ensino. De acordo com as autoras Ana Amélia Carvalho, Cristina Aguiar e Romana Maciel (2009) os *podcasts* no contexto escolar podem ser assim classificados:

Expositivo/Informativo pode incidir sobre a apresentação de um determinado conteúdo, uma síntese da matéria leccionada; um resumo de uma obra, de um artigo, de uma teoria; uma análise; excertos de textos; poemas; casos; explicações de conceitos, princípios ou fenômenos; descrição do funcionamento de ferramentas, equipamentos ou software, entre outros;

Feedback / Comentários, como o próprio nome indica, incide sobre o comentário crítico aos trabalhos ou tarefas realizadas pelos alunos, podendo ser efetivado pelo docente ou pelos pares. O comentário deve ser sempre construtivo, salientando os aspectos positivos bem como os aspectos a melhorar, propondo alternativas;

Instruções/Orientações disponibiliza indicações e/ou instruções para realização de trabalhos práticos; orientações de estudo; recomendações, etc;

Materiais autênticos são produtos feitos para o público, não especificamente para os estudantes de uma unidade curricular. São exemplo as entrevistas da rádio, excertos de telejornais e “sketchs” publicitários, entre outros (CARVALHO; AGUIAR; ROMANA, 2009, p. 97-98).

Ao propor a produção de um *podcast* expositivo/informativo buscou-se, além da pesquisa e análise das fontes acerca dos fatos históricos analisados aqui, conhecer essa nova plataforma de comunicação, os equipamentos necessários à sua produção, as formas de disponibilizar este arquivo e suas possibilidades ao ensino de História. O produto dessa investigação é a criação de um canal exclusivo de debate de assuntos históricos que possam ser utilizados para o ensino. Num primeiro momento voltado para o trabalho de produção individual do professor-pesquisador. Mas queremos que esse canal agregue num futuro próximo outras vozes, como de alunos/as e convidados/as, abrindo-se uma nova oportunidade de análises históricas pautadas em pesquisas.

A primeira demanda no processo de criação de um *podcast* é o conhecimento da tecnologia, portanto, é essencial acessar diferentes canais disponíveis. Só assim é possível identificar nessa grande diversidade da *podosfera* a estrutura utilizada em cada produção, como a locução, organização, e que vinhetas, efeitos e trilhas sonoras foram utilizadas. Com esses exemplos podemos idealizar que tipo de *podcast* queremos produzir.

Quanto à locução, é possível escutar diferentes estilos, como o uso de linguagem formal ou informal. Podemos perceber que a grande maioria dos *podcasts* brasileiros procura trazer uma locução coloquial, ou seja, o uso espontâneo da voz. Aliás, na *podosfera* é possível notar os mais variados timbres de voz, diferente do rádio ou televisão, que comumente buscam vozes marcantes em seus/suas apresentadores/as. Esse tom despojado de locução possibilita a vozes mais plurais ocuparem espaços de comunicação, talvez antes silenciadas das produções comerciais, obtendo “uma receptividade positiva por parte do público, revelando-se, assim, como alternativa viável ao tom uniformizado dos tradicionais locutores radiofônicos” (FREIRE, 2013, p. 137).

Para a produção do canal “Passado Presente” buscou-se a utilização de equipamentos simples e de programas livres, justamente para mostrar a possibilidade de fazê-lo sem grandes recursos financeiros. Quanto aos equipamentos, é importante destacar, que um *podcast* pode ser gravado com um *smartphone* ou um computador, utilizando-se do microfone desses dispositivos. Para o *podcast* desta pesquisa buscamos

adquirir um microfone condensador⁵⁶ com braço articulado para potencializar a qualidade da captação sonora e facilitar a mobilidade do equipamento à mesa de trabalho.

Figura 3 - Microfone condensador com braço articulado



Fonte: Página de anúncio da página de internet Mercado Livre⁵⁷

Quanto ao programa de edição, utilizamos o *Audacity*⁵⁸, um programa para *download* gratuito, com vídeos tutoriais⁵⁹ e apostilas⁶⁰ que guiam sua utilização, também disponíveis gratuitamente na internet. Neste programa é possível gravar a locução e fazer as edições necessárias, como remover ruídos, cortar e excluir partes que não serão utilizadas, inserir vinhetas e trilhas sonoras, e incluir alguns efeitos. Quando finalizado, o arquivo pode ser baixado em MP3, ou seja, um arquivo normalmente pequeno que posteriormente é agregado em algum site de reprodução de *podcasts*.

⁵⁶ Um microfone condensador é um dos dispositivos de captação de áudio mais sensíveis e com mais definição de som. Disponível em: <https://blog.bycast.com.br/streaming/o-que-e-microfone-condensador-entenda-aqui/>. Acesso em: 09/07/2021.

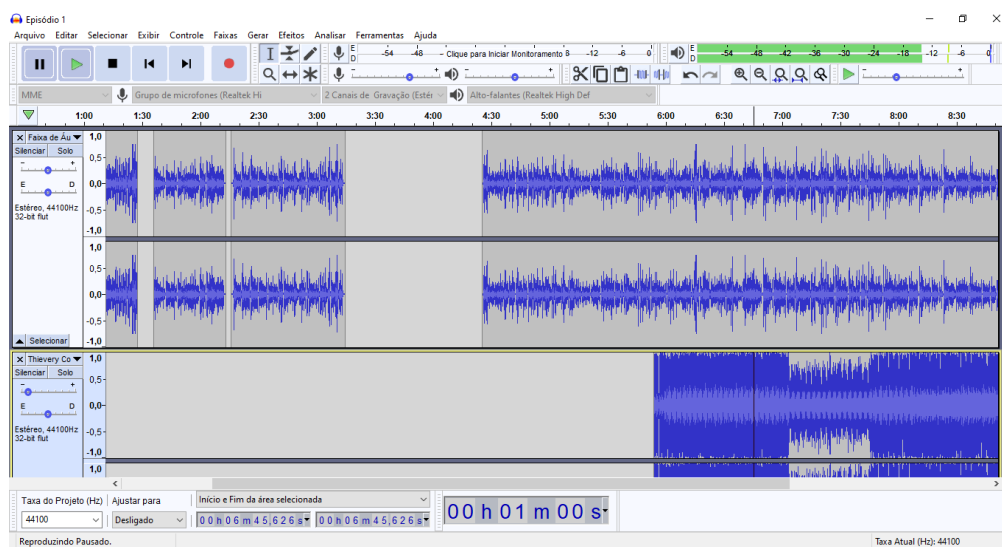
⁵⁷ Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1382222805-microfone-estudio-profissional-800-aranha-braco-articulado-JM?quantity=1&variation_id=47554555077. Acesso em 10/07/2021.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.audacityteam.org/download/>. Acesso em 08/07/2021.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GeJ8814Wvlg&t=624s>. Acesso em 08/07/2021.

⁶⁰ Disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/repositorio/files/original/6d8fa77c3824ca1d2280be610fe8cbc9.pdf>. Acesso em: 08/07/2021.

Figura 4 - Layout do programa de edição Audacity



Fonte: Autor.

Como destaca o pesquisador Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2013), está no processo de edição uma das tantas possibilidades dos *podcasts* em chamar a atenção do/a ouvinte, já que possibilita diversas formas expressivas ausentes em outras produções, como vinhetas, trilhas e efeitos sonoros. Aliás o autor destaca que os efeitos promovem um ambiente afetivo do *podcast*:

o humor pode ser ressaltado por efeitos jocosos, a tensão criada por sons intermitentes, a solidão por sons de vento ou a melancolia pela reprodução de sons marítimos [...] o uso de efeitos de ambiência e reverberação propicia o crescimento da atmosfera vocal de uma fala, associando-a a um narrador imponente (FREIRE, 2013, p. 115).

Quanto à trilha sonora, também optamos por opções gratuitas e encontramos algumas possibilidades, como o portal Domínio Público⁶¹. Esta página de internet fomenta o compartilhamento de arquivos na internet, criando uma biblioteca virtual destinada a professores/as, alunos/as e pesquisadores/as, de arquivos cuja divulgação pelo público em geral já esteja devidamente autorizada, livre e gratuita. Existem outras plataformas na internet com arquivos de áudio sem direitos autorais como o *YouTube Library*⁶², *Free Sound*⁶³ ou *Free Music Archive*⁶⁴. Neste tópico encontramos uma dificuldade, uma vez que a *playlist* dessas plataformas, na versão gratuita, não é tão

⁶¹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em 08/07/2021.

⁶² Disponível em: <https://www.youtube.com/audiolibary?feature=blog>. Acesso em 10/07/2021.

⁶³ Disponível em: <https://freesound.org/>. Acesso em 20/09/2021.

⁶⁴ Disponível em: <https://freemusicarchive.org/home>. Acesso em 10/07/2021.

vasta, tampouco corresponde aos gostos musicais dos/as alunos/as, o que neste caso, de corte de custos, limita as possibilidades de trilhas sonoras.

A arte da capa do *podcast*, ou seja, o ícone que aparece aos/as ouvintes nos sites e aplicativos de reprodução também foi criado no site *Canva*⁶⁵, que disponibiliza diversos modelos disponíveis aos/às usuários/as, que podem editar e baixar arquivos sem grandes dificuldades, já que o próprio site traz o passo-a-passo, auxiliando na elaboração da arte. Cabe ressaltar que utilizamos a versão gratuita do site, método muito usual das plataformas digitais, que disponibilizam versões gratuitas, mas para mais funcionalidades e modelos é preciso assinar um plano.

Figura 5 - Capa do *podcast* Passado Presente



Fonte: Autor.

No que diz respeito à disponibilização do *podcast* na internet, também optamos por uma plataforma gratuita, o *Anchor*⁶⁶, em que o/a usuário/a pode publicar seus episódios e distribuir nas principais plataformas de *streaming*: *Spotify*, *Google Podcasts*, e *Apple Podcasts*. Além disso esta ferramenta, que também pode ser baixada em aplicativo para *smartphones*, permite a gravação e edição simplificada, ou seja, o/a usuário/a pode gravar, editar e publicar seus *podcasts* em uma única plataforma. O acesso é simples e interativo, e conta com diversos tutoriais⁶⁷ simples e gratuitos também disponíveis na internet.

Também é possível disponibilizar os *podcasts* em plataformas de vídeos, por isso optamos em criar um canal no *YouTube*⁶⁸, uma vez que a plataforma é gratuita e pode ser utilizada para reproduzir áudios como os *podcasts*.

⁶⁵ Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/. Acesso em 08/07/2021.

⁶⁶ Disponível em: <https://anchor.fm/dashboard>. Acesso em: 08/07/2021.

⁶⁷ Disponível em: <https://dead.uern.br/ccd/?p=663>. Acesso em: 08/07/2021.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UChO64Rmmgg-dIpdvLYl36cQ>. Acesso em: 20/09/2021.

Ainda da disponibilização dos *podcasts*, é importante que os/as autores/as incluam na descrição um pequeno resumo com a identificação e temática abordada, isso pode facilitar que o episódio seja encontrado quando houver buscas por temáticas semelhantes. Para aumentar o número de ouvintes é possível ainda criar sites e/ou perfis em redes sociais para divulgar o canal. Optamos em fazer perfis do *podcast* “Passado Presente” nas redes sociais *Facebook*⁶⁹ e *Instagram*⁷⁰, uma vez que também são plataformas gratuitas e podem estimular o acesso e a participação do público.

Se o objetivo do *podcast* é atuar para além do ensino e alcançar outros públicos, é importante que os/as produtores/as criem canais de comunicação com seus/suas ouvintes. Por isso criamos mais um canal gratuito de comunicação para oportunizar a interação através de críticas ou até mesmo indicação de pautas através do e-mail *podcastpassadopresente@gmail.com*.

Para que o propósito de cada episódio seja realmente alcançado, indica-se a utilização de pauta, que servirá como guia no processo de elaboração destes. Optamos em não fazer leitura e aproximar o/a ouvinte com uma fala mais informal e desprendida de textos roteirizados. Portanto, a pauta que utilizamos (ver anexos 1 e 2) é um documento simples que busca direcionar o que pretendemos abordar em cada episódio, ou seja, tópicos das fontes utilizadas, análises que devem ser feitas, e quais vinhetas, áudios de transição e trilhas sonoras serão utilizadas. Para melhor roteirizar e auxiliar no processo de edição, decidimos fazer o *podcast* em três blocos: “Introdução”, “Tema Principal” e “Encerramento”.

Com os equipamentos e plataformas apropriadas nos coube estudar os tutoriais disponíveis, experimentar essas ferramentas e desenvolver um *podcast* que pudesse ser utilizado ao ensino de História. E foi aí que encontramos várias dificuldades. No processo de elaboração do *podcast* surgiram dúvidas quanto a como executá-lo adequadamente. Na própria internet encontramos possíveis soluções para as diversas dúvidas que foram surgindo, tais como: “adicionar nova faixa sonora no projeto”, “exportar o áudio em MP3” ou “reduzir ruídos no *Audacity*”.

Logo no início das gravações outros problemas surgiram, em especial a acústica do ambiente onde foi gravado o *podcast*. Vale lembrar que desde março de 2020 vivemos no mundo a pandemia do coronavírus e as famílias tiveram que organizar suas rotinas de estudo e trabalho em suas casas. Assim, mais pessoas estavam em casa,

⁶⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/podcastpassadopresente/>. Acesso em 20/09/2021.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/podcastpassadopresente/>. Acesso em 20/09/2021.

produzindo mais barulho. Alguns *podcasts* são gravados em estúdios com placas de espuma para isolamento acústico, mas como o nosso projeto visava redução de custos, tivemos que contar com a compreensão e apoio familiar durante as gravações, mas também fizemos o uso de um improvisado com almofadas nas laterais do computador para reduzir a captação de ruídos. É no momento posterior à gravação que percebemos que os ruídos como os produzidos por um aparelho de ar-condicionado ou o latido do cachorro do/a vizinho/a, bem como os barulhos de uma obra de construção civil do outro lado da rua também foram captados junto com sua voz. Mesmo havendo a possibilidade de reduzir os ruídos no programa de edição, é menos trabalhoso gravar em um ambiente silencioso.

Outro tópico a ser pensado na produção é a duração dos episódios. Há *podcasts* cuja duração pode ultrapassar duas horas, como os canais que jogam RPG⁷¹. Em pesquisa da utilização de *podcasts* no ambiente escolar, as professoras Ana Amélia Carvalho, Cristina Aguiar e Romana Maciel (2009) definem três categorias de *podcasts*: curto (de 1 a 5 minutos), moderado (de 6 a 15 minutos), e longo (com mais de 15 minutos). Pensando em atender os/as estudantes que porventura não tenham dispositivos e/ou acesso à internet, e no contexto de uma aula regular de 45 minutos, optamos por episódios moderados, que podem ser ouvidos e utilizados em atividades planejadas para a aula de História.

Para que o canal “Passado Presente” fosse disponibilizado na *podosfera* houve um trabalho que demandou pesquisa e produção. Relatar aqui o processo dessa produção, desde a descrição dos equipamentos à configuração das plataformas utilizadas, é uma forma demonstrar a outros/as pesquisadores/as as possíveis estratégias eficazes, dificuldades que podem ser enfrentadas e problemas que podem ser evitados.

2.3 A produção dos episódios

Com base nas experiências de outros/as professores/as, também nos aventuramos em usar o *podcast* para a produção dos nossos dois primeiros episódios: “Apresentação” e “Golpe ou Revolução?”. O primeiro para expor o projeto e seus objetivos, e o segundo para começar as discussões das narrativas revisionistas.

⁷¹ RPG é a sigla em inglês para *role-playing game* (jogo de interpretações de papéis), um gênero de jogo no qual os jogadores assumem o papel de personagens imaginários, em um mundo fictício. Disponível em: <https://www.significados.com.br/rpg/>. Acesso em: 09/07/2021.

No primeiro episódio (ver anexo 01) apresentamos os problemas das narrativas revisionistas e negacionistas para o ensino de História, destacamos a importância da pesquisa, relatamos os principais objetivos do projeto e divulgamos as plataformas de reprodução do canal e suas redes sociais.

Nesse primeiro episódio já começamos a dar a identidade sonora do canal, inserindo as vinhetas, transições e trilhas escolhidas durante a edição, as quais serão utilizadas nos próximos episódios. Como já mencionado anteriormente, optamos em utilizar áudios sem direitos autorais.

No segundo episódio (ver anexo 02) abordamos as diferentes narrativas sobre a tomada de poder pelos militares brasileiros no ano de 1964, que é por vezes chamada de Revolução, quando na historiografia o mesmo fato é tratado como um Golpe de Estado. Por isso, o episódio foi criado com o objetivo de apresentar esses diferentes conceitos, inserindo fontes históricas do período, narrativas atuais que apresentam essa disputa pelo passado, e por fim, propor que os/as ouvintes compreendam o que aconteceu no contexto histórico da época, e façam suas conclusões com base nos materiais expostos.

Evidentemente, trata-se de uma disputa pelo passado, e o episódio, com aproximadamente quatorze minutos, procura trazer fontes que auxiliem na compreensão dos processos atravessados pelo Brasil naquele período.

Como dividimos a pauta em blocos (“Introdução”, “Tema Principal” e Encerramento”), no primeiro bloco começamos com a apresentação do canal e do locutor-professor, e convidamos os/as ouvintes para acompanharem as redes sociais do *podcast*. Neste primeiro bloco também damos início às discussões prévias da temática, ou seja, apresentamos as diferentes narrativas que disputam o que aconteceu no ano de 1964 no Brasil. Neste primeiro bloco inserimos os áudios do historiador Carlos Fico⁷², que diz que o evento foi golpe, e do *youtuber* Olimpio Araújo Junior⁷³ que afirma ter sido uma Revolução.

No segundo bloco, “Tema Principal”, abordamos a discussão sobre os eventos de 1964. Começamos narrando o cenário mundial e a Guerra Fria, discutindo como as políticas de João Goulart poderiam ser interpretadas naquele momento como uma “ameaça comunista”. Consideramos importante apresentar como algumas instituições, a

⁷² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QBMiiztzF4I&t=25s>. Acesso em 20/09/2021.

⁷³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ahCgKv9NwIU>. Acesso em 20/09/2021.

exemplo da imprensa, percebiam as propostas das Reformas de Base⁷⁴ de João Goulart. Afinal, não podemos analisar este período, sem o medo do “perigo vermelho”, como apresenta o pesquisador Rodrigo Patto Sá Motta (2001). Desde a revolução bolchevique de 1917, uma possível expansão de levantes populares com inspiração socialista causava receios entre as classes dirigentes de países capitalistas. Com o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a demonstração do poder bélico entre as duas potências aliadas, Estados Unidos da América e a então União Soviética, víamos um mundo dividindo-se entre capitalistas e socialistas. Ambas as potências visavam expansão e prejuízo do lado adversário. Do lado capitalista, de acordo com Rodrigo Motta, intensificaram-se esforços para a implantação de uma “indústria do anticomunismo”, que representava os grupos que se aproveitavam do temor ao comunismo para alcançar e/ou permanecer no poder.

O objetivo era aproveitar-se do pavor provocado pelo comunismo, seja convencendo a sociedade da necessidade de determinadas medidas, seja, colocando-se na condição de campeão do anticomunismo para daí auferir vantagens. [...] Vários agentes sociais exploraram o anticomunismo: o próprio Estado, a imprensa, grupos e líderes políticos, órgãos de repressão e mesmo a Igreja (MOTTA, 2001, p. 72).

Diante desse cenário, as Reformas de Base propostas por João Goulart, que eram barradas no parlamento brasileiro, ganhavam forte apoio popular, a exemplo do simbólico e decisivo comício ocorrido na Central do Brasil, no Rio de Janeiro/RJ, no dia 13 de março de 1964, no qual os oradores conclamaram o Congresso Nacional a ouvir o pedido da população pelas reformas. Em pouco tempo, a indústria do anticomunismo, aliada a grandes veículos de comunicação, fomentaria a narrativa do “perigo vermelho”:

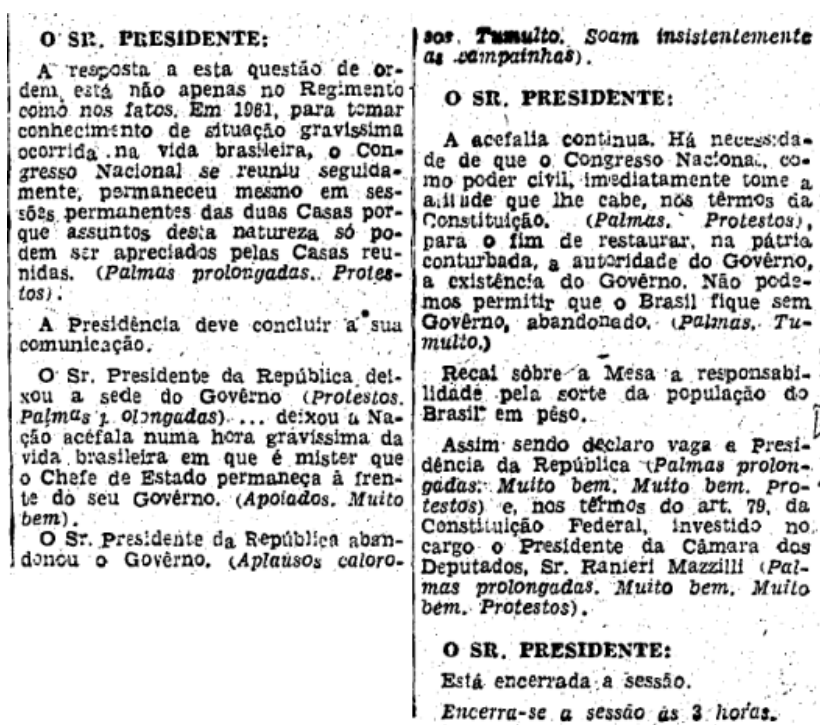
Tradicionalmente ligada à linha liberal-conservadora, a grande imprensa brasileira consolidou a leitura de que o país caminhava para o comunismo e a subversão começava no coração do poder, ou seja, a Presidência da República. A luta pelas “reformas”, na visão da imprensa liberal afinada com o discurso anticomunista da Guerra Fria, tinha se tornado a desculpa para subverter a ordem social, ameaçar a propriedade e a economia de mercado (MOTTA, 2018, p.46).

⁷⁴ Sob essa ampla denominação de "reformas de base" estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base.

Acesso em: 11/07/2021.

Dando continuidade a este segundo bloco, abordamos como o Congresso Nacional declarou vaga a presidência da república, ocupada até então por João Goulart, tema que pode ser abordado a partir da ata da sessão do dia 02 de abril de 1964 (ver figura 6), ou em áudios⁷⁵ também disponíveis pelo Congresso, que inserimos um trecho neste episódio. Nessas fontes podemos acompanhar o então presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, anunciando a vacância da presidência da república, alegando que João Goulart havia fugido, utilizando-se do artigo 85 da constituição vigente: “O Presidente e o Vice-Presidente da República não poderão ausentar-se do País sem permissão do Congresso Nacional, sob pena de perda do cargo” (BRASIL, 1946). Auro Andrade passava o cargo de presidente do Brasil para o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli.

Figura 6 - Diário do Congresso - Sessão: 02/04/1964



Fonte: BRASIL, 1964, p.90-91⁷⁶.

Observando a constituição do período, e utilizando-a como fonte, poderia ser declarada a vaga a presidência da república se o presidente se ausentasse do país sem consentimento do Congresso Nacional. No entanto, o presidente estava no Brasil, em viagem a Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, o que foi comunicado por meio de ofício

⁷⁵ Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/81916>. Acesso em 11/07/2021.

⁷⁶ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/17346?sequencia=3>. Acesso em 11/07/2021.

expedido pelo chefe da Casa Civil, Darcy Ribeiro, que foi lido na sessão da madrugada do dia 2 de abril de 1964:

Brasília, 2 de abril de 1964 – Senhor Presidente, o senhor Presidente da República incumbiu-me de comunicar a Vossa Excelência que, em virtude dos acontecimentos nacionais das últimas horas, para preservar de esbulho criminoso o mandato que o povo lhe conferiu, investindo-o na Chefia do Poder Executivo, decidi viajar para o Rio Grande do Sul, onde se encontra à frente das tropas militares legalistas e no pleno exercício dos Poderes constitucionais, com seu Ministério. Atenciosamente, Darci Ribeiro – Chefe do Gabinete Civil (SILVA, 1975, p. 425).

No episódio de *podcast* também inserimos o trecho da leitura do ofício do então chefe da casa civil para que os/as ouvintes percebam se a declaração de vacância da presidência respeitou a legislação do período. Ao inserir essas diferentes fontes, confrontamos diferentes documentos, em uma prática do ofício do/a historiador/a. Ou seja, utilizando-se de documentos oficiais de fácil acesso na internet, mixados na edição do *podcast*, conseguimos provocar o embate de narrativas e estimular a criticidade dos ouvintes. É o que propõe a pesquisadora Verena Alberti (2017) quanto aos usos dos documentos oficiais do regime deste período de 1964 a 1985, justamente para compreender que houve sim uma ditadura, já que os próprios documentos oficiais, a exemplo dos Atos Institucionais, retirava direitos políticos, e institucionalizava a censura, logicamente, práticas não democráticas.

Dando continuidade ao *podcast*, ainda no segundo bloco, o locutor/professor traz o significado dos dois termos, Golpe e Revolução, de acordo com o dicionário de conceitos históricos (SILVA; SILVA, 2005). Apresentando exemplos, como o da Revolução Francesa e do Golpe de 18 Brumário, é possível tornar evidente que o conceito de revolução é referido a grandes rupturas estruturais, trazendo mudanças extensas para a sociedade, enquanto o golpe é compreendido como uma ação inconstitucional que derruba um regime em prol de outro, normalmente com uso das forças armadas. Por fim, após apresentar fontes e conceitos históricos, o locutor/professor enfatiza que após a análise das diferentes fontes e conceitos históricos, os/as ouvintes podem tirar suas próprias conclusões.

No último bloco, “Encerramento”, ressaltamos a importância da pesquisa histórica aos/as ouvintes, nos despedimos, e colocamos à disposição deles/as nosso e-mail, podcastpassadopresente@gmail.com, como canal de comunicação para tirarem suas dúvidas ou indicarem pauta para próximos episódios.

Um cuidado na produção dos episódios é o de alertar sobre a importância dos usos corretos dos conceitos históricos acerca de temas sensíveis, e que tais mudanças de narrativas a partir de revisionismos e/ou negacionismos são comumente relacionadas a interesses políticos e/ou ideológicos.

Para a divulgação e distribuição do *podcast* utilizamos as já citadas plataformas *Canva* e *Anchor*.

Figura 7 - Capa do episódio "Golpe ou Revolução?"



Fonte: Autor.

Buscamos, com a elaboração deste *podcast*, a proximidade do/a professor/a com seus/suas alunos/as por meio do uso das TDIC. Cabe ainda considerar a acessibilidade dos/as ouvintes a fontes e pesquisas históricas que auxiliam na compreensão das narrativas que disputam o passado através da organização e edição dos episódios. Por fim, é indispensável disponibilizar esse material no ciberespaço para diversificar o público-alvo, e quiçá permitir seu uso em outras salas de aula Brasil afora.

2.4 Análise das atividades e resultados.

Após a criação e divulgação do *podcast* "Passado Presente" podemos fazer uma avaliação das potencialidades e dificuldades na produção e usos dessa TDIC no ensino de História. O *podcast* é uma ferramenta enriquecedora para as aulas de História, os/as professores/as e alunos/as podem utilizá-lo e até mesmo produzi-lo, mas é preciso perceber e respeitar as diversas limitações e disponibilidades de cada contexto escolar.

No caso deste trabalho, dado o interesse do pesquisador-professor em conhecer e aventurar-se nessa nova possibilidade educativa, mesmo com tamanhas dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa, a tarefa envolveu vontade, disponibilidade e

tempo. Tais elementos nem sempre fazem parte do cotidiano escolar, pois é sabido das rotinas burocráticas de quem faz parte das instituições educacionais, sem contar a realidade dos/as profissionais da educação básica, que por vezes possuem uma grande carga horária de trabalho semanal, e ainda realizam correções de provas, trabalhos, ou elaboram planejamentos em casa. Logo, seria uma demasia esperar que essa TDIC seja atrativa a todos os cenários educacionais. No entanto, se o contexto abrir brechas, o *podcast* pode ser uma ferramenta muito viável ao ensino como já mencionamos nesta pesquisa, quando apresentamos plataformas intuitivas ou com tutoriais disponíveis na internet, que podem facilitar os usos quanto a gravação, edição, distribuição e divulgação.

A investigação demonstrou benefícios do uso dos *podcasts* no ensino de História, dos quais podemos elencar: a aproximação das TDIC com as práticas escolares; o desenvolvimento de diferentes conhecimentos já que seus usos exigem diferentes saberes; a plataforma é gratuita e dá liberdade de temáticas, podendo ser utilizada em diferentes abordagens dos conteúdos curriculares; seus diferentes formatos dão ao ensino diversificadas formas de abordagens, assim, pode ser utilizado um *podcast* já disponível na rede e criado por outros/as profissionais, ou, pode ser criado por professores/as com os mais diferentes objetivos, ou, produzidos pelos/as alunos/as como atividades curriculares; a possibilidade baixar o *podcast* previamente, caso o acesso à internet seja limitado; o acesso e produção de um *podcast* podem ser realizados com equipamentos simples dos quais utilizamos habitualmente, a exemplo dos *smartphones*.

Utilizamos o *podcast* para abordar as possibilidades da ferramenta para produção e divulgação de conteúdo acerca dos revisionismos/negacionismos da ditadura militar brasileira, e finalizamos com o propósito inicialmente cumprido, com o canal “Passado Presente” disponível na internet, mas com a intenção de promovê-lo incluindo episódios periodicamente e com a participação de outras vozes para nos auxiliarem nas disputas do passado no tempo presente.

CONCLUSÃO

Quando iniciamos o trabalho em 2019 tínhamos a expectativa de produzir vários episódios de *podcasts*, mas conforme a pesquisa foi avançando, com problemas e imprevistos surgindo, tivemos que reduzir as expectativas. Percebemos que essa proposta demanda um contexto com recursos, tempo, formação, dedicação... e mesmo que tenha sido uma tarefa difícil, em um cenário de pandemia e repleto de forças externas que influenciaram diretamente na saúde física e mental dos/as envolvidos/as, é possível afirmar que existem possibilidades perceptíveis e importantes quanto a utilização de *podcasts* no ensino de História, quando da abordagem de temas sensíveis, como no caso da ditadura militar brasileira.

A proposição de utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no ensino de História, neste caso, através da criação de um *podcast* de história no tempo presente, foi possível e alcançada. Elaboramos um *podcast* que pode ser utilizado por professores/as e alunos/as do 9º ano do ensino fundamental, como instrumento didático que possibilite oportunidades para a construção do conhecimento histórico.

O trabalho registra a tentativa e o êxito da utilização de uma mídia atualmente utilizada por muitas pessoas, os *podcasts*, para o ensino de História. Trouxemos a experiência de colocar o/a professor/a como pesquisador/a e desenvolvedor/a de seus próprios materiais que podem ser utilizados em suas salas de aula, servindo como exemplo para que outros/as professores/as interessados/as no assunto e na mídia também possam investir expectativas e desenvolver suas próprias experiências.

Nossa realidade está permeada pela guerra de informações impulsionada pela velocidade da internet via *fake news*, narrativas revisionistas e/ou negacionistas que disputam o nosso passado, e que exigem a atuação de docentes para estimular pesquisas e participar ativamente na utilização de ferramentas didáticas que auxiliem na construção do conhecimento histórico. Por isso, a produção de materiais que atentem às realidades da comunidade escolar pode estimular o ensino. Mas, é óbvio que é preciso perceber e respeitar as condições desses/as profissionais, se recebem os recursos necessários para tal demanda, e se existe interesse, tanto do/a profissional como de seus/suas alunos/as.

Neste trabalho um dos episódios partiu de uma narrativa revisionista que considera que o que aconteceu no Brasil no ano de 1964 foi uma Revolução, para então apresentar aos/as alunos/as ouvintes fatos e conceitos históricos para que, a partir de tais informações, pudessem refletir e discernir o que, portanto, aconteceu, e quiçá percebam os interesses por trás de quem utiliza de tal narrativa revisionista.

Consideramos importante a autoria do/a professor/a-pesquisador/a na criação de ferramentas e materiais didáticos, pois motiva, aproxima e inspira os/as alunos/as a aprenderem por meio de tecnologias que normalmente utilizam apenas fora da escola. A união dessas aprendizagens pode, portanto, fomentar o conhecimento histórico e tecnológico, uma vez que os/as discentes passam a conhecer novas mídias e se interessam em produzi-las. Além, é óbvio, de instigar a aprendizagem histórica, tornando-a mais interessante ao utilizar essas tecnologias.

A autoria do/a professor/a-pesquisador/a proporciona também o acesso a diferentes fontes históricas, o que comumente não acontece com quem tem interesse ideológico em determinada narrativa. Ou seja, divulgadores/as de *fake news* e de narrativas revisionistas ou negacionistas dificilmente apresentam suas fontes ou desconsideram a existência fontes contrárias às suas narrativas. Por isso a demanda de docentes em confrontar tais construções, uma vez que esses canais de informação podem ser as únicas fontes de alguns/algumas discentes. Consideramos, para reafirmar o que motivou este trabalho, que os/as professores/as precisam ter compromisso com o tempo presente.

Iniciamos com esta pesquisa o *podcast* “Passado Presente” e seus dois primeiros episódios. Esperamos que o canal tenha mais produtividade e que outros episódios possam em breve ser produzidos. Que possamos com esse trabalho inspirar colegas a atuar e criar canais de História em diferentes plataformas para que mais pessoas tenham acesso ao resultado de estudos históricos qualificados. De modo que em conjunto sejam encarados os problemas postos à disciplina, ao ofício historiográfico e a seu ensino. E que esses problemas sejam oportunidades para alcançar o conhecimento histórico com as mais diferentes ferramentas e metodologias para que possamos compartilhar dificuldades e possibilidades de cada experiência.

REFERÊNCIAS

ABPOD, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTERS (Brasil). **Podpesquisa**. 2018. Disponível em: <http://www.abpod.com.br/media/docs/PodPesquisa-2018.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

ABREU, Karen Cristina Kraemer. **História e uso da Internet**. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/abreu-karen-historia-e-usos-da-internet.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALBERTI, Verena. Material didático sobre a história e a memória da ditadura militar no âmbito da educação dos direitos humanos. In SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais eletrônicos do XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília: Unb, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer Defeitos nas Memórias: para que servem a escrita e o ensino da história?. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012, p. 21-39.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos: Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 3, n. 8, p. 9-30, jan/jun 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ANDRADE, Fabiano Viana. Ensino de história frente às tecnologias digitais: um olhar sobre a prática. **Revista História Hoje**, [S.L.], v. 7, n. 14, p. 172-195, 12 jul. 2018. *Revista História Hoje*. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.363>.

APPLE, Michael W., **Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education**. New York: Routledge & Kegan Paul, 1986.

AQUINO, Israel. Pesquisa e ensino de História na internet - limites e possibilidades. **Aedos: Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 4, n.11, p.796-809, set 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30925>. Acesso em 27 jul. 2021.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de

Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BÁRCENA, Fernando. Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para uma reflexão. In: CUESTA FÉRNANDEZ, Raimundo. (Coord.). El lugar de la memoria en la educación. **Com-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales**, Espanha, n.15, 2011, p.109-118.

BAUER, Caroline S. Qual é o papel da história pública frente ao revisionismo histórico? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; TRINDADE, Viviane B. **Que história pública queremos? What Public History do We Want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 195-205.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 29-42, fev. 1990. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em 27 jul. 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição (1946)** Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Ata da 2ª Sessão Conjunta, em 2 de abril de 1964**. Diário do Congresso Nacional, 3 de abril de 1964. p. 90-91.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em 25 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Legislação Federal do Brasil**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em 23 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRECHT, B. O rádio como aparato de comunicação Discurso sobre a função do rádio. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 21, n. 60, p. 227-232, 2007. Tradução de Tercio Redondo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10250>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. 2a. Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRODBECK, Pedro. G1 PR (ed.). **Podcast que conta a história do 'Caso Evandro' bate 4 milhões de downloads e vai virar série**. Paraná: 15 de junho de 2019.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/06/15/podcast-que-conta-a-historia-do-caso-evandro-bate-4-milhoes-de-downloads-e-vai-virar-serie.ghtml>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso 28 jul. 2021.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p.17-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em 10/10/2019.

_____, Flávia. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 209-213.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Tradução de Lúcia Maurício de Alverga. 7ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – **Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009**. Braga: CIED, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acesso em 28 jul. 2021.

_____; Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. Taxonomia de *Podcasts*: da criação à utilização no contexto educativo. In **Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009**. Braga: CIED, 2009, p. 96-109.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**. “Dossiê: História Pública: escritas contemporâneas de História. Rio de Janeiro, vol. 07, n. 07, p. 35-53, set. 2016.

CASSANY, Daniel; AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. **Participación Educativa: revista del Consejo Escolar del Estado**, v. 9, nov./2008, p. 53-71. Disponível em: http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21226/Cassany_PE_9.pdf?sequence=1. Acesso 11 jul. 2021.

MANUEL CASTELLS (Brasil). Le Monde Diplomatic Brasil. **A era da intercomunicação**. 2006. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-era-da-intercomunicacao/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CAUVIN, Thomas. A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional. In: **Revista NUPEM**, Campo Mourão: FECILCAM, v. 11, pp.8-28 n. 23, maio/ago 2019.

COMUNIDAD BARATZ (Brasil). Biblio Cultura Informacional. **Como as bibliotecas devem lutar contra as fake News**: o pensamento crítico é uma habilidade chave na alfabetização dos meios de comunicação e de informação. 2018. Tradução de

Tatiani Meneghini. Disponível em: <https://biblioo.info/bibliotecas-contrafake-news/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

COSTA, Armando João Dalla. **O ensino de história e suas linguagens**. Curitiba: Ibpex, 2011.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; MOREIRA JUNIOR, Ricardo Lima; PINHEIRO, Joserlene Lima. O uso da tecnologia no ensino de História. In. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

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

CRUZ, Sônia Catarina. O Podcast no Ensino Básico. In **Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009**. Braga: CIED, 2009, p. 96-109.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELGADO, Lucilia; FERREIRA, Marieta. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, [S.L.]. v. 2, nº 4, p. 19-34 - 2013.

DUARTE, Marisa R. T. A Inclusão das TIC nas escolas públicas e as relações intergovernamentais no Brasil. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil: TIC Educação 2011**. São Paulo: CGI.br, 2012. p 53 - 64.

ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos. Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 36-65, 2019.

EVANGELISTA, M. B.; ROVAI, M. G. de Oliveira; RIBEIRO, S. L. S. Audiovisual e história oral: utilização [de] novas tecnologias em busca de uma história pública. **Oralidade**, v. 5, n. 10, p. 89-105, 2011.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERNANDES, Eurico da Silva. O estudo do revisionismo histórico brasileiro na sala de aula: os casos da “ditabranda” da Folha de S. Paulo e da “ditadura à brasileira” de Marco Antonio Villa. **A escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**, [S.L.], 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uem_euricodasilvafernandes.pdf . Acesso em: 28 jan. 2020.

FERREIRA DE SOUZA, Raone. **Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em

Ensino de História, Profhistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a história pública? In: MAUD, A. M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T. (org.) **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 49-68.

_____, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, n. 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FIGUEIREDO, Patrícia. **Caçadores de boatos revelam como desvendar mentiras na internet**. Entrevistado: Gilmar Henrique Lopes e Edgard Matsuki. Pública, São Paulo, 6 de março de 2018. Disponível em: <https://apublica.org/2018/03/cacadores-de-boatos-revelam-como-desvendar-mentiras-na-internet/>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

FIGUEIREDO, Filipe (Brasil). **XADREZ VERBAL**: política, história, atualidades e um pouco de autoterapia. Política, História, atualidades e um pouco de autoterapia [site]. 2013. Disponível em: <https://xadrezverbal.com/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira**: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

_____, Eugênio Paccelli Aguiar. *Podcast*: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, v. 18, p. 55-70, 2017. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7414>. Acesso em 09 dez. 2019.

FREIRE JÚNIOR, Josias José. História Pública Digital em Podcasts de História. In Bueno, André; Neto, José Maria (org.) **Ensino de História: Mídias e Tecnologias**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOGONI, Ronaldo. **O que é streaming**. Tecnoblog. Brasil: 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/290028/o-que-e-streaming/>. Acesso em 08 dez. 2019.

HERZOG, Instituto Vladimir (org.). **Site Memórias da Ditadura**. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HUNT, Lynn. **History: Why It Matters**. Cambridge, Medford, MA, Polity, 2018.

IBOBE CONECTA. **1/3 dos internautas brasileiros não sabem o que é podcast**. Brasil: 07 de junho de 2019. Disponível em: <http://ibopeconecta.com/1-3-dos-internautas-brasileiros-nao-sabem-o-que-e-podcast/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

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

JOHNSON, Wesley. The Origins of the Public Historian and the National Council on Public History. **The Public Historian**, v. 21, n. 3, p. 167-179, 1999.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de história**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.26-46.

_____, Paulo. Conhecimento Histórico Acadêmico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p.47-49.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

_____, Reinhart. **Estratos do Tempo**. Estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2014.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 19, n. 38, 1999, p. 125-138.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

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

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

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

LOHN, R. L.; CAMPOS, E. C. DE. Tempo Presente: entre operações e tramas. **História da Historiografia. International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 10, n. 24, 31 out. 2017.

LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de História na palma da mão**: o whatsapp como extensão da sala de aula. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

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

LOURAX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (Orgs.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LOURES, João Victor. *Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história*. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MAGALHÃES, Olga; FREITAS, Eliane Martins. Contributo para uma reflexão sobre pós-verdade e ensino de História. In: Juan Ramón Moreno Vera & José Monteagudo Fernández. (Org.). **Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad**. Múrcia – Espanha: EDIT.UM (Ediciones de la Universidad de Murcia), 2019.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Rev. Bras. Hist.** [online]. 2017, vol.37, n.74, pp.135-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v37n74/1806-9347-rbh-2017v37n74-06.pdf> . Acesso em 28 jan. 2020.

MCLAREN, Peter. **La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación**. Traducción: María Marcela González Arenas y Susana Guardado del Castro. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2011.

MEDEIROS, Macello Santos de. *Podcasting: Um antípoda radiofônico*. In: XXIX **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/109425410741320594702700363707183744831.pdf>. Acesso em 03 ago. 2021.

MELO, Demian Bezerra de. Revisão e revisionismo historiográfico: as disputas pelo passado e os embates políticos contemporâneos”. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v.1, n.1, p.49-74 jul/dez 2013. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/issue/view/1>. Acesso em 27 jan. 2019.

MENJOLET, Jeanne. **Comissão Nacional da Verdade: os fantasmas de um passado doloroso**, 2015. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kLEXMxOyZVg>. Acesso em 25 jul. 2019.

MONINA, Giancarlo. Storia digitale: il dibattito storiografico in Italia. **Memoria e Ricerca**, n.43, p.185-202, magg./ag. 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em revista**. Curitiba, n.58, p. 165-182, out/dez 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440602015000400165&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 de ago. de 2021.

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

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

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A “Indústria” do Anticomunismo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, n. 15, 2001, p. 71-91.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Podcast: Uma ferramenta para Usar Dentro e Fora da Sala de Aula. In Rui José & Carlos Baquero (eds): **Proceedings of the Conference on Mobile and Ubiquitous Systems**. Universidade do Minho, Guimarães, 2006, p. 155-158.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Podcast: Potencialidades na Educação. **Revista Prisma.com**, nº3, 2006, p. 88 - 110. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2112/1945>. Acesso em 03 ago. 2021.

MUSEU DA PESSOA (Brasil) (org.). **Coleção Golpe de 64**. 2014. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/colecao/golpe-de-64-97503>. Acesso em: 25 jul. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História e Regime Militar Brasileiro**. 1. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

NERDOLOGIA. **Uma análise científica da cultura nerd**. Canal do *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UClu474HMT895mVxZdIIHXEA>. Acesso em 25 jul. 2019.

NETO, Geraldo Homero de Couto. A “nova direita” no YouTube: conservadorismo e negacionismo histórico sobre ditadura militar brasileira. **Revista Ágora**. Vitória: Núcleo de Pesquisa e Informação Histórica/Programa de Pós-Graduação em História, número 29, junho, p. 84-103, 2019.

NINIO, MARCELO (Rio de Janeiro). O Globo. **Não há dúvida de que nazismo foi movimento de esquerda, diz Bolsonaro em Israel**. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/nao-ha-duvida-de-que-nazismo-foi-movimento-de-esquerda-diz-bolsonaro-em-israel-23567959>. Acesso em: 23 jul. 2019.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

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

SAYURI, Juliana Ogassawara; BORGES, Viviane Trindade. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 39, n. 80, p. 37-59, abr. 2019.

OLIVEIRA, Hernâni Robinson da Luz; MELO, Rosilene Alves de. Ensino de História e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Anais 30º Simpósio Nacional de História**. Recife: ANPUH – Brasil, 2019.

PALASSI FILHO, Arlindo. A História do Tempo Presente em sala de aula: desafios e possibilidades. **Educ. a Distância**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 81-104, 2015.

PARASKEVA, João. M; OLIVEIRA, Lia. R. Teoria Crítica, Currículo e Tecnologia Educativa. In: OLIVEIRA, Lia Raquel. **Currículo e Tecnologia Educativa**. v.2. Portugal: Pedago, 2008. p. 7-17.

PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de história**: operação historiográfica escolar. Rio de Janeiro. 2013. 267f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PODCAST ANPUH: Brasil. Episódio 5. **Alexandre Avelar explica negacionismo e reversionismo**. [Locução de] Alexandre Avelar. 18 dez. 2019. Disponível em: <https://soundcloud.com/anpuh/historiador-explica-alexandre-avelar-explica-negacionismo-e-reversionismo>. Acesso em 20 jan. 2020.

PODCAST DURMA COM ESSA. Episódio 66. **Porque o nazismo é de direita, segundo Memorial do Holocausto**. [Locução de] José Orenstein e Conrado Corsalette. 02 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/podcast/2019/04/02/Por-que-o-nazismo-%C3%A9-de-direita-segundo-Memorial-do-Holocausto>. Acesso em 20 jan. 2020.

PODCAST HISTÓRIA ORAL. Episódio 1. **Um pouco sobre o projeto**. [Locução de] Arnaldo de Castro. 2 de setembro de 2019. Disponível em: <https://historiaoral.podbean.com/e/historia-oral-podcast-um-pouco-sobre-o-projeto/>. Acesso em 20 jan. 2020.

PODCAST SENSO INCOMUM. Episódio 38. **O nazismo era “de direita”?**. [Locução de] Flavio Morgenster. 31 mai. 2017. Disponível em: <https://sensoincomum.org/2017/05/31/guten-morgen-38-nazismo-direita/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **NCB University Press**, Vol. 9 n. 5, outubro, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em 18 nov. 2020.

RAMOS, Márcia Elisa T. O que pensam os alunos do ensino médio sobre o ensino de história apresentado no Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil de Leandro Narloch. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 345-367, 2015.

RASCO, Félix Ângulo. Novos Espaços para a Alfabetização. In: PARASKEVA, João. M; OLIVEIRA, Lia. R. **Currículo e Tecnologia Educativa**. v.2. Portugal: Pedago, 2008. p. 87-116.

RATIER, Rodrigo; ANNUNCIATO, Pedro; CASSIMIRO, Patrick. A aula além das ideologias. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 293, 08 de junho de 2016.

REIS, Vivian (São Paulo). G1/SP. **MPF reabre investigações do caso Vladimir Herzog após Brasil ser responsabilizado pela OEA**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2018/07/30/mpf-reabre-investigacoes-do-caso-vladimir-herzog-apos-brasil-ser-responsabilizado-pela-oea.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2019.

RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira. Tempos atuais e história imediata. In: RIBEIRO, L. D. (Org.). **Contrapontos: ensaios de história imediata**. Porto Alegre: Folha da História, 1999. p. 184-185.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de história e história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **Revista História Hoje**. v. 8, nº 15, p. 89-110. São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, 2019.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

_____, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa** (Brasil), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, vol. 1, núm. 2, julho-dezembro, 2006, pp. 7-16

_____, Jörn. "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). **Historische Faszination**. Geschichtskultur Heute. Keulen, Weimar und Venen: Böhlau, pp. 3-26], 2009.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados - Alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil - Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016

SANTHIAGO, Ricardo. Servir bem para servir sempre? Técnica, mercado e o ensino de história pública. **Revista História Hoje**, vol. 8, nº 15, p. 135-157, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, p.21-51.

_____, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SEFFNER, F; PEREIRA, Nilton M. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

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

SILVA, Andrisson Ferreira da; AZEVEDO, Paulo Alves. Golpe de 1964 e comemoração: memória e discursos que enaltecem a ditadura civil-militar, causas de ressentimento e humilhação. **Das Amazônias**, Revista discente de história da UFAC, v. 02, p. 04-16, 2019.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento Histórico Escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p.50-54.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 – 129. jan./abr. 2017.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Corpo e Negacionismo: a Novilingua do Fascismo na Nova República, Brasil 2013/2019. **Locus**, Revista de História, Juiz de Fora, v.25, n. 2, p. 307-332, 2019.

SILVA, Hélio. 1964: **Golpe ou contragolpe?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUTELO, Luciana de Castro. A memória do 25 de Abril nos anos do cavaquismo: o desenvolvimento do revisionismo histórico através da imprensa (1985-1995). Dissertação de mestrado em História Contemporânea. Universidade do Porto, Porto, setembro de 2009.

SOUZA, Ivan (Brasil). Rock Content (ed.). **Crescimento de podcasts no Brasil impulsiona marcas a investirem no formato**. 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/crescimento-de-podcasts/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

SOUZA, Maria do Socorro,; TAMANINI, Paulo Augusto. Do quadro à tela touch: os desafios de se ensinar História com artefatos digitais. **Research, Society and Development**, v. 9, e. 47911576, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/1576/1432/7730+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 05 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**. São Paulo, Arx, 2002.

VALLE, Leonardo. **Atividades em que professor e aluno identificam fake news juntos são eficientes, diz pesquisadora**. Entrevistada: Esther Wojcicki. Instituto NET Claro Embratel, Rio de Janeiro, 18 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/atividades-em-que-professor-e-aluno-identificam-fake-news-juntos-sao-eficientes-diz-pesquisadora/>. Acesso em: 07 de jul. de 2019.

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

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os assassinos da memória**: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo. Tradução Maria Appenzeller. Campinas: Editora Papirus, 1988.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. 2v. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VITORASSI, Silvia. **História para Quê(m)?**: Ensinar História e Política na era das Redes Sociais. Florianópolis, 2018. 144 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis.

VOLT DATA. **Estatísticas e dados do segmento de podcasts no Brasil em 2019**. Brasil: 13/08/2019. Disponível em: <https://www.voltdata.info/conteudo/2019/estatisticas-de-podcasts>. Disponível em: 08 dez. 2019.

ZARANZA, Gabrielle. **Criticado por exibir filme sobre ditadura, professor de História recebe homenagem de alunos**. Jornal O Povo Online, Fortaleza, 29 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/10/professor-criticado-filme-ditadura-santa-cecilia-homenagem-estudantes.html>. Acesso em 27 jun. 2021.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 29, n. 58, p. 745-769, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n58a2015>. Acesso em: 09 dez. 2019.

ANEXOS

Anexo 1 – Pauta Episódio Apresentação

PODCAST “PASSADO PRESENTE”

EPISÓDIO: APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

- ➔ [Vinheta de abertura: Jingle (Sinal/campainha de escola⁷⁷) + “Eu sou o professor Robson Fonseca, e esse é o *podcast*: Passado Presente. Mais uma ferramenta para você estudar História” + Trilha sonora *Background Loop*⁷⁸]
- ➔ JINGLE DE TRANSIÇÃO: *Vintage Jingle*⁷⁹

TEMA PRINCIPAL

- Relatar o surgimento do canal;
 - Quais objetivos com a produção do canal;
 - Descrever os problemas com narrativas revisionistas e negacionistas;
 - Divulgar as redes sociais, canal do YouTube e e-mail do canal;
- ➔ JINGLE DE TRANSIÇÃO: *Vintage Jingle*

ENCERRAMENTO

- ➔ [Vinheta de encerramento: “Esse foi o Passado Presente, o seu podcast de história. Bons estudos, e até a próxima!” + Sinal/campainha de escola⁸⁰]

TEMPO

(aproximadamente 06 minutos)

TRILHA SONORA FUNDO

[Thievery Corporation⁸¹]

⁷⁷ Disponível em: <https://freesound.org/people/blukotek/sounds/431650/>. Acesso em 20/09/2021.

⁷⁸ Disponível em: https://freesound.org/people/Slaking_97/sounds/455109/. Acesso em 21/09/2021.

⁷⁹ Disponível em: <https://freesound.org/people/Setuniman/sounds/156019/>. Acesso em 20/09/2021.

⁸⁰ Disponível em: <https://freesound.org/people/blukotek/sounds/431650/>. Acesso em 20/09/2021.

⁸¹ Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2696.

Acesso em: 23/11/2020.

Anexo 2 – Pauta Episódio “Golpe ou Revolução?”

PODCAST “PASSADO PRESENTE”

EPISÓDIO 01: GOLPE OU REVOLUÇÃO?

INTRODUÇÃO

- ➔ [Vinheta de abertura: Jingle (Sinal/campainha de escola⁸²) + “Eu sou o professor Robson Fonseca, e esse é o *podcast*: Passado Presente. Mais uma ferramenta para você estudar História” + Trilha sonora *Background Loop*⁸³]
- ➔ JINGLE DE TRANSIÇÃO: *Vintage Jingle*⁸⁴
- Divulgar o canal no YouTube e redes sociais.
- Relatar as diferentes narrativas sobre o ocorrido em 1964.
- Inserir trechos de áudios que tratam o episódio de Golpe e de Revolução.
- ➔ JINGLE DE TRANSIÇÃO: *Police Siren*⁸⁵

TEMA PRINCIPAL

- Destacar o problema das narrativas negacionistas e/ou revisionistas.
- Citar a pressão sobre Jango dos discursos que o atacavam de comunista [cenário da Guerra Fria].
- Inserir o áudio da Sessão do Congresso Nacional do dia 02 de abril de 1964 que declarou vaga a presidência da república alegando abandono.
- Inserir o áudio da leitura do ofício encaminhado ao Congresso, pelo chefe da Casa Civil, Darcy Ribeiro, que Jango não havia abandonado o cargo e estava no Rio Grande do Sul.
- ➔ JINGLE DE TRANSIÇÃO: *Keyboard Typing*⁸⁶
- Expor os conceitos históricos “revolução” e “golpe” de acordo com dicionário de conceitos históricos.
- Questionar os/as ouvintes sobre as fontes, fatos e conceitos históricos apresentados para que possam produzir suas próprias análises.

ENCERRAMENTO

- ➔ JINGLE DE TRANSIÇÃO: *Background Loop*⁸⁷
- Salientar a importância da pesquisa.

⁸² Disponível em: <https://freesound.org/people/blukotek/sounds/431650/>. Acesso em 20/09/2021.

⁸³ Disponível em: https://freesound.org/people/Slaking_97/sounds/455109/. Acesso em 21/09/2021.

⁸⁴ Disponível em: <https://freesound.org/people/Setuniman/sounds/156019/>. Acesso em 20/09/2021.

⁸⁵ Disponível em: <https://freesound.org/people/JotaUzeta/sounds/557586/>. Acesso em 21/09/2021.

⁸⁶ Disponível em: <https://freesound.org/people/imagery2/sounds/456906/>. Acesso em 21/09/2021.

⁸⁷ Disponível em: https://freesound.org/people/Slaking_97/sounds/455109/. Acesso em 21/09/2021.

- Divulgar o e-mail: podcastpassadopresente@gmail.com.
- ➔ [Vinheta de encerramento: “Esse foi o Passado Presente, o seu podcast de história. Bons estudos, e até a próxima!” + Sinal/campainha de escola⁸⁸]

TEMPO

(aproximadamente 15 minutos)

TRILHA SONORA FUNDO

[Thievery Corporation⁸⁹]

⁸⁸ Disponível em: <https://freesound.org/people/blukotek/sounds/431650/>. Acesso em 20/09/2021.

⁸⁹ Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=2696.

Acesso em: 23/11/2020.