



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

PEDRO HENRIQUE SANTIAGO GOMES AMORIM

CULTURA DIGITAL, HISTÓRIA PÚBLICA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL:
orientações didáticas para o ensino de história

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Pedro Henrique Santiago Gomes Amorim

3. Título do trabalho

Cultura Digital, História Pública e Produção Audiovisual: orientações didáticas para o ensino de história

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Selma Fernandes Capel, Professora do Magistério Superior**, em 07/11/2025, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Henrique Santiago Gomes Amorim, Discente**, em 13/11/2025, às 23:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5774580** e o código CRC **EE54F781**.

PEDRO HENRIQUE SANTIAGO GOMES AMORIM

Cultura Digital, História Pública e Produção Audiovisual:
orientações didáticas para o ensino de história

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre profissional em Ensino de história.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Área de concentração: Ensino de história

Orientadora: Prof^a Dr^a Heloísa Selma Fernandes Capel.

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Amorim, Pedro Henrique Santiago Gomes
Cultura Digital, História Pública e Produção Audiovisual: [manuscrito]
: orientações didáticas para o ensino de história / Pedro Henrique
Santiago Gomes Amorim. - 2025.
123 f.

Orientador: Profa. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de
História, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos.

Inclui tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de história. 2. Cultura Digital. 3. História Pública. 4.
Youtube. 5. Produção Audiovisual. I. Capel, Heloisa Selma Fernandes,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **074/2025** da sessão de Defesa da **Dissertação** de **PEDRO HENRIQUE SANTIAGO GOMES AMORIM**, que confere o título de **MESTRE em Ensino de História (ProfHistória/UFG)**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **sete dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir da(s) **14h00min**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada "**Cultura Digital, História Pública e Produção Audiovisual: orientações didáticas para o ensino de história**". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Heloisa Selma Fernandes Capel (ProfHistória/PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Luis Reznik (UERJ)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Ivan Lima Gomes (ProfHistória/PPGH/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Heloisa Selma Fernandes Capel**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **sete dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 24/11/2025, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Selma Fernandes Capel, Professora do Magistério Superior**, em 24/11/2025, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivan Lima Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 24/11/2025, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0, informando o código verificador **5807756** e o código CRC **45C2CABD**.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma trajetória cheia de desafios, reconstruções, ressignificações, medos e perseverança. Ele só se tornou possível graças à muita dedicação, mas também por causa de pessoas que me motivaram, incentivaram e acreditaram em mim. Agradeço especialmente à minha noiva Naywãni, que acredita mais em mim do que eu mesmo; à minha orientadora, Heloísa Capel, que com maestria e paciência me ajudou a refletir, pensar e encontrar caminhos; e à FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, que financiou e possibilitou a existência desta pesquisa.

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais e a popularização do YouTube como plataforma de divulgação de conteúdos históricos impactaram significativamente o ensino de história. Esta dissertação investiga a relação entre cultura digital, história pública e ensino de história, com foco na produção audiovisual como estratégia metodológica. O estudo analisa como os estudantes interagem com os conteúdos históricos no ambiente digital e como a produção de vídeos pode ser incorporada à prática pedagógica para promover uma aprendizagem ativa e crítica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e na experiência docente. O estudo examina a utilização do YouTube como uma prática de ensino destacando suas potencialidades e desafios, bem como discute as metodologias de ensino que favorecem o protagonismo estudantil na produção de vídeos. A dissertação também dialoga com os campos da história digital e da história pública, refletindo sobre o papel dos historiadores e educadores na mediação dos conteúdos históricos no ambiente digital. Os resultados indicam que a produção audiovisual no ensino de história estimula o pensamento crítico, a criatividade e a análise de fontes históricas pelos estudantes. No entanto, desafios como a curadoria de conteúdos, a ausência de regulação pedagógica e a necessidade de letramento histórico-digital são identificados como barreiras à efetiva incorporação dessas tecnologias na sala de aula. Deste modo, a mediação docente é essencial para que o uso do audiovisual contribua para uma aprendizagem histórica significativa, evitando a reprodução acrítica de narrativas e promovendo o engajamento ativo dos estudantes na construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de história. Cultura Digital. História pública. YouTube. Produção Audiovisual.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies and the popularization of YouTube as a platform for disseminating historical content have significantly impacted History Education. This dissertation investigates the relationship between digital culture, Public History, and History Education, focusing on audiovisual production as a methodological strategy. The study analyzes how students interact with historical content in the digital environment and how video production can be incorporated into pedagogical practice to promote active and critical learning. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review and the author's teaching experience in the Cine Goiany project, a school-based film club focused on audiovisual production. The study examines the use of YouTube as an educational tool, highlighting its potential and challenges, and discusses teaching methodologies that encourage student protagonism in video production. The dissertation also engages with the fields of Digital History and Public History, reflecting on the role of historians and educators in mediating historical content in the digital environment. The results indicate that audiovisual production in History Education stimulates critical thinking, creativity, and students' ability to analyze historical sources. However, challenges such as content curation, the lack of pedagogical regulation, and the need for historical-digital literacy are identified as barriers to the effective incorporation of these technologies in the classroom. Thus, teacher mediation is essential to ensure that the use of audiovisual resources contributes to meaningful historical learning, preventing the uncritical reproduction of narratives and promoting students' active engagement in constructing historical knowledge.

Keywords: History Education. Digital Culture. Public History. YouTube. Audiovisual Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Seção Explorar do Youtube	37
Figura 2 - Descrição, Créditos e Fontes (Guerra da Ucrânia - Canal Nostalgia)	82
Figura 3 - Sequência de proposição para audiovisual no Ensino de história	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações sobre Cultura Digital e Ensino de história	29
Tabela 2 - Critérios para seleção dos vídeos	39
Tabela 3 - Possibilidades de História pública.....	48
Tabela 4 - Dissertações História pública e Ensino de história no ProfHistória.....	67
Tabela 5 - Equipe de Criação e Trabalho	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA INTERNET	14
1.1 Cultura Digital hoje	17
1.2 Ensino de história e Cultura Digital	26
1.3 O uso do YouTube no Ensino de história.....	37
CAPÍTULO II – ENSINO DE HISTÓRIA, INTERNET E HISTÓRIA PÚBLICA	43
2.1 História pública: definições e desafios	44
2.2 História pública e Internet	55
2.3 História pública e ensino de história.....	63
CAPÍTULO III – METODOLOGIAS DO USO DA HISTÓRIA NA INTERNET	71
3.1 A experiência com o Cine Goiany.....	71
3.1.1 Colaboração participativa no Cine Goiany.....	74
3.2 Possibilidades e abordagens da História pública ao Audiovisual.....	79
3.3 O YouTube como uma proposta.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

O avanço e popularização das novas tecnologias, sobretudo que auxiliam na produção e edição de vídeo, aliado à crescente popularidade das plataformas de streaming, tem proporcionado uma expansão na produção de conteúdos audiovisuais com temáticas históricas, como por exemplo os vídeos de abordagem de questões relacionadas à história que são veiculados no YouTube. Em 2020, um levantamento realizado pelo professor e historiador Maurício da Silva (2021) revelou que apenas os treze primeiros canais com maior audiência dedicados a produzirem audiovisual com temática histórica somavam mais de 600 milhões de visualizações.

Segundo o professor, os jovens estudantes frequentemente recorriam aos vídeos de temática histórica do YouTube para os debates em sala de aula, bem como para responder a provas. Essa possibilidade de divulgação da história que não é exclusiva da academia, muito menos controlada por ela, chega de forma acessível aos estudantes, influenciando-os diretamente na forma como compreendem e se relacionam com o passado. Podemos estender a ideia de Rosenstone sobre como "os filmes históricos modificam nossa visão do passado" (2010) e conectá-la à perspectiva de Freire Júnior (2020) quando afirmam que os vídeos históricos têm impacto marcante em nossa percepção e maneira de abordar o passado, desempenhando um papel crucial na construção das narrativas históricas.

Esta dissertação foi construída pensando nesse contexto de crescimento das interações dos jovens estudantes com os conteúdos digitais e audiovisuais, com a premissa de perceber os impactos do audiovisual na concepção e relação dos estudantes com a história. Assim como também, compreender o papel do professor de história na mediação da educação histórica e o audiovisual enquanto estratégia de ensino ativa. Isto é, o desenvolvimento de uma prática docente que permita o estudante não só interagir com o audiovisual na forma passiva, mas poder produzir e vivenciar suas próprias obras.

Entretanto, percebemos que dentro deste debate a relação entre cinema e audiovisual se conecta com as mudanças estruturais viabilizadas pelas novas tecnologias. Neste sentido, torna-se importante questionar como podemos utilizar a produção audiovisual como um instrumento de aprendizagem a partir do ensino de história.

Nessa conjectura, Circe Bittencourt (2011) escreve sobre a importância dos métodos de ensino por meio de imagens, relacionando-os com a vivência tecnológica dos

estudantes. Assim, a autora defende que “os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações” (Bittencourt, 2011). Ainda, Bittencourt debate que “utilizar as informações da mídia televisiva ou as provenientes da internet é fundamental na escola, mas o risco de, por conta disso, criar pessoas alienadas não pode ser ignorado” (2011, p. 107-109). Sendo assim, utilizar o audiovisual enquanto estratégia de ensino significa reconhecer a vivência tecnológica dos estudantes e, também, estimular a capacidade crítica deste estudante ao se deparar com conteúdos, inclusive históricos, expostos na internet.

No contexto da sala de aula, professores vêm notando que os discentes da rede básica de ensino se prepararem para as avaliações, preferem acessar os conteúdos digitais aos livros didáticos. Entretanto, a facilidade de subir um vídeo para as plataformas digitais, como o YouTube, por exemplo, promove a disponibilidade de um cardápio infinito de conteúdos que não estão submetidos a um controle de orientação pedagógica ou a um comprometimento direto com o ensino escolarizado, mas que interagem com o espaço escolar e o impactam diretamente.

Melo e Menezes (2001, p. 349) afirmam que os conteúdos históricos veiculados no YouTube agem diretamente na percepção dos conteúdos em relação aos ambientes escolares, estabelecendo um diálogo significativo com eles. Eles observam que muitos espectadores desses canais procuram informações para serem utilizadas em avaliações internas ou externas, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, também destacam que há uma parcela de usuários que busca entretenimento e informações rápidas por mera curiosidade.

Nessa perspectiva, retomo a importância de que esse tipo de audiovisual seja trabalhado e discutido em sala de aula, pois os estudantes enquanto consumidores de vídeos estão submetidos a uma condição passiva de abordagem. Se estimulados a construir seus próprios vídeos, os alunos poderão agir enquanto sujeitos ativos na produção audiovisual, compreendendo o processo de construção de um vídeo, a partir de narrativas, seleções de documentos e intencionalidades.

O audiovisual, em intersecção com uma didática de ensino de história que tem como proposta o protagonismo estudantil, pode estimular habilidades que perpassam por identificação, seleções, análises, críticas e construções. Tadeu Pinto colabora com essa perspectiva quando escreve que “o cinema pode ajudar a criar uma atmosfera que estimule os estudantes a criarem e inventarem” (2019, p. 22). Inclusive, o autor defende que “por meio do cinema, podemos potencializar as relações de pertencimento e significação entre

unidade escolar e estudante (2019, p. 24)”, pois o autor compreende que o estudante que produz é estimulado a partir da escola, mas com uma relação de intersecção da sua vivência e sociedade.

Sendo assim, a ideia de conduzir uma pesquisa acerca das possibilidades da produção audiovisual no ensino de história se dá a partir de dois aspectos. O primeiro é referente à necessidade educacional de pensar metodologias que dialoguem com a vivência do estudante, nesse caso, a vivência tecnológica, de maneira direta ou indireta, os nossos estudantes são impactados pela tecnologia, inclusive pelas informações que são disseminadas nesses veículos tecnológicos.

Para Bittencourt, “as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades para compreender o mundo” (2011, p. 109). Nesse viés, torna-se substancial que a escola compreenda essas transformações e assuma um papel formativo que prepare os estudantes para se relacionarem com o audiovisual de maneira ativa e repertoriados, de forma que consigam não apenas consumir, mas também interpretar, questionar e produzir criticamente os conteúdos veiculados pelas mídias digitais.

Por outro lado, não se trata apenas de adaptação da educação ao cenário tecnológico. O audiovisual, incorporado às estratégias de ensino que têm como proposta o protagonismo estudantil, pode estimular habilidades que perpassam por identificação, seleções, análises, críticas e construções. Tadeu Pinto colabora com essa perspectiva quando escreve que “o cinema pode ajudar a criar uma atmosfera que estimule os estudantes a criarem e inventarem” (2019, p. 22). Inclusive, o autor defende que “por meio do cinema, podemos potencializar as relações de pertencimento e significação entre unidade escolar e estudante (2019, p. 24)”, pois o autor compreende que o estudante que produz é estimulado a partir da escola, mas com uma relação de intersecção da sua vivência e sociedade.

O segundo aspecto parte da minha prática docente. No ano de 2022 e 2023, fui professor do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates, onde tive a oportunidade de experienciar, juntamente com os meus alunos, a relação do ensino de história e a produção audiovisual. No colégio em questão, estava sendo construído na prática o Cine Goiany, projeto desenvolvido a partir do trabalho de pesquisa da professora Thaisy de Carvalho, que envolveu vários outros agentes escolares.

Durante meu tempo como professor da disciplina Eletiva de Cine, pude orientar e desenvolver projetos audiovisuais, explorando variados formatos como documentários,

filmes, vlogs e animações com os alunos. Ao final de cada semestre, os estudantes criaram trabalhos sobre temas abordados no currículo e apresentavam para a escola. Essa prática despertou meu interesse em pesquisar a intersecção entre audiovisual e educação, especialmente no ensino de história. Mesmo com produções variadas, conseguimos sempre conectar as criações dos alunos com discussões históricas.

Os resultados e o envolvimento dos estudantes me levaram a perceber a necessidade de adotar estratégias ativas para o uso de recursos audiovisuais na sala de aula. Neste sentido, esta pesquisa investigou: como articular a produção de vídeos para o YouTube a partir do ensino de história? Deste modo, esta pesquisa procurou discutir o entrelaçamento de três campos para formar a proposição de um material de orientação pedagógica à professora e professor de história a partir da produção audiovisual como um meio de mediação, construção de narrativas e ampliação das práticas educativas no ensino de história.

Para produzir esta dissertação foi necessário então investigar a relação entre o ensino de história e a cultura digital, aproximando-se do campo da história digital e a partir do debate da divulgação científica e circulação de vídeos, com o campo da história pública. Esses campos recentes fazem parte da intersecção produtiva e reprodutiva de vídeos em plataformas digitais como o YouTube.

A história digital é o campo que investiga as perspectivas de emergência e circulação do conhecimento histórico no espaço digital (Maynard, 2016). Ao mesmo tempo, é um campo que aposta em múltiplas abordagens metodológicas para lidar com as novas formas de produção documental como os grandes dados que são produzidos na internet a partir da circulação flexível de múltiplos registros do humano neste novo ambiente. Já a história pública, trabalha as múltiplas perspectivas em que a formação e a profissionalização do historiador são utilizadas. Nascida em um contexto da pluralização de seu ofício, a história pública continua em debate quanto ao seu escopo e sua agenda programática (Maud; Almeida, 2016).

Juntos esses campos nos permitem pensar a proposição de uma estratégia de produção de audiovisual, a partir do protagonismo juvenil de estudantes, a desenvolver a sua aprendizagem histórica a partir de sua conexão com as tecnologias digitais. Neste sentido, a proposta que aqui se seguiu, foi a de investigar o escopo de cada um desses campos na busca por uma aproximação e em diálogo com trabalhos de mesmo recorte temático, produzir uma proposição a partir de um material de apoio que possa concretizar essa perspectiva.

Deste modo, o primeiro capítulo delimita o espaço de nossa pesquisa. Ao longo das páginas discutimos a configuração da cultura digital como um fenômeno histórico e social fundamental para a relação com que nossos estudantes estabelecem com as tecnologias digitais.

No primeiro tópico, “Cultura Digital hoje”, buscamos compreender os diferentes elementos que configuram a emergência e consolidação de uma nova relação com o espaço digital. Já no segundo, “Ensino de história e Cultura Digital”, analisamos a forma com que o campo do Ensino de história tem compreendido o tema. Assim como no tópico seguinte de título “O uso do YouTube no ensino de história” onde são levantadas as teses e dissertações que viabilizam um debate amplo sobre as formas de uso do YouTube, seja na reprodução ou na construção de vídeos em sala de aula.

Ao estabelecer a compreensão do espaço digital e das múltiplas formas de virtualização do conhecimento histórico, ao longo do segundo capítulo discutimos o escopo da história pública. Esse debate é realizado porque ao longo do primeiro capítulo fica evidente que a utilização das plataformas digitais exige um olhar que extrapola a percepção do ensino de história.

Deste modo, no primeiro tópico, “História pública: definições e desafios”, foi realizada uma genealogia do debate no Brasil. Essa interpretação é aprofundada na medida em que o segundo tópico passa a trabalhar a relação entre a história digital e a história pública a partir do enfoque na internet e nas múltiplas formas de atuação daquelas e daqueles que estão presentes no espaço digital. Neste sentido, este capítulo finaliza estabelecendo uma outra intersecção a “História pública e o Ensino de história”, onde são discutidas a literatura específica sobre como este tema tem sido pensado a partir da perspectiva do ensino de história.

Por fim, no último capítulo a partir da reflexão em torno da experiência docente no Cine Goiany são discutidas as possibilidades do uso do audiovisual para o Ensino de história. O primeiro tópico aprofunda o relato sobre a experiência no cineclube e demonstrando a potencialidade de seu uso. Já no segundo tópico, “Possibilidades e abordagens da História Pública ao Audiovisual”, são tensionados os limites a partir do diálogo entre os três campos aqui discutidos, história pública, ensino de história e história digital. O debate proposto neste tópico dá subsídios para em diálogo com outras dissertações do ProfHistória, discutir a formação de um projeto de orientação aos docentes para os usos do audiovisual no ensino de história.

CAPÍTULO I – ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA INTERNET

As transformações proporcionadas pela cultura digital têm impactado significativamente o ensino de história, criando desafios e possibilidades para a prática pedagógica. A cultura digital, mais do que um fenômeno tecnológico, constitui um marco sociocultural que reorganiza as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico. Segundo Santaella (2003), ela introduz novas dinâmicas de interação e significação, transformando os modos como nos relacionamos com o tempo, o espaço e os sentidos históricos.

Para o ensino de história, essas mudanças representam tanto um desafio quanto uma oportunidade. Como afirmam Mill (2018) e Faustino e Lippold (2023), a emergência de novas tecnologias de comunicação e a expansão da cultura digital exigem que professores e alunos reavaliem as formas tradicionais de ensino, incorporando linguagens e práticas que dialoguem com o contexto digital. Nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs) têm assumido um papel central, servindo como mediadoras do ensino e como elementos de transformação cultural.

Desde os primeiros debates sobre tecnologia no ensino, como os apresentados por Bittencourt (2009) e Napolitano (2004), já se destacava a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às novas mídias. No entanto, a consolidação da cultura digital ampliou essas discussões, trazendo à tona questões como o impacto da instantaneidade e da interatividade nas práticas escolares. Para Mill (2018), essas características introduzem uma nova temporalidade e sociabilidade, que ressignificam o papel do professor e do estudante no processo de aprendizagem.

Este capítulo aborda as múltiplas interfaces entre o ensino de história e a cultura digital, analisando como essas transformações impactam a prática docente e a aprendizagem histórica. Inicialmente, será discutida a conceitualização da cultura digital e suas implicações para a educação histórica, destacando o papel das TIDICs enquanto possibilidades pedagógicas e como elementos culturais que moldam as narrativas sobre o passado.

No primeiro subtópico, é apresentada uma discussão sobre a cultura digital como um novo paradigma sociocultural. Santaella (2003) argumenta que a cultura digital não deve ser entendida como uma simples evolução das culturas anteriores, mas como uma reorganização das práticas culturais em novos ambientes. Essa seção destacará como as transformações na comunicação e na interação, proporcionadas pelas tecnologias digitais, impactam diretamente o ensino de história.

O segundo subtópico explora as TIDICs no contexto educacional, com ênfase em sua integração nas práticas pedagógicas. Segundo Schmidt e Caineli (2004), o ensino de história deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a formação de um pensamento histórico crítico. Nesse sentido, as TIDICs oferecem novas possibilidades para o trabalho com fontes primárias e secundárias, ampliando o alcance e a profundidade das análises históricas.

Além disso, será discutido como a cultura digital transforma o papel do professor e do aluno. Correa (2021) aponta que o letramento histórico-digital se tornou uma habilidade essencial no contexto contemporâneo, permitindo que os estudantes naveguem criticamente pelo ambiente digital e construam narrativas históricas coerentes. Essa perspectiva será abordada em detalhe no segundo subtópico.

O terceiro subtópico será dedicado à abordagem do audiovisual como prática pedagógica no ensino de história. Serão examinadas as potencialidades do YouTube, conforme discutido por Andrade e Botelho (2023), destacando seus desafios diante das reflexões sobre o uso das tecnologias digitais na área, bem como sua relação com a cultura digital e a história pública. A seção também enfatiza o papel dos estudantes na criação de conteúdos e na compreensão dos processos de produção, circulação e recepção de narrativas históricas, mostrando como o audiovisual pode tornar as práticas docentes mais dinâmicas e entrelaçada com a vivência dos estudantes.

Uma questão central nesse debate é a curadoria de conteúdos audiovisuais. Helfer (2021) propõe critérios específicos para a seleção de vídeos, enfatizando a importância de garantir a qualidade e a relevância histórica dos materiais utilizados. Essa abordagem será analisada em conjunto com estudos sobre a produção de vídeos pelos próprios estudantes, como forma de fomentar o engajamento e a criatividade.

Por fim, o capítulo discutirá os desafios da integração da cultura digital ao Ensino de história. Arosa (2019) aponta que a desigualdade no acesso às tecnologias é um dos principais obstáculos para a adoção ampla e eficaz das TIDICs. Essa questão será

analisada em conjunto com reflexões sobre a formação docente e a necessidade de desenvolver competências digitais entre professores e alunos.

Outro desafio está relacionado à superficialidade de algumas práticas pedagógicas no ambiente digital. Helfer (2021) alerta para os riscos de utilizar conteúdos digitais sem uma análise crítica, o que pode levar à reprodução de informações distorcidas ou anacrônicas. Nesse contexto, será discutida a importância de estratégias que promovam uma navegação crítica e consciente no espaço digital.

A relação entre ensino de história e cultura digital não se limita às questões tecnológicas. Como destacam Faustino e Lippold (2023), a lógica de mercantilização que permeia o espaço digital também impacta as práticas educativas, criando tensões entre os interesses comerciais das plataformas e os objetivos pedagógicos dos professores.

Essas tensões são particularmente evidentes no uso de redes sociais e plataformas digitais no ensino de história. Botelho (2021) analisa como o YouTube e outras plataformas podem ser tanto um recurso pedagógico valioso quanto um espaço de disputa por narrativas históricas. Essa discussão será aprofundada no terceiro subtópico.

Outro aspecto relevante é o impacto das transformações tecnológicas nas formas de aprender e ensinar história. Mill (2018) sugere que a cultura digital redefine a relação entre o professor e o estudante, promovendo um modelo mais participativo e colaborativo de ensino. Essa dinâmica será analisada ao longo do capítulo.

Ao longo das análises, será enfatizada a necessidade de uma abordagem crítica e interdisciplinar para integrar a cultura digital ao ensino de história. Schmidt e Caineli (2004) defendem que essa integração deve ser guiada por princípios que promovam o pensamento histórico e a reflexão crítica, conectando os estudantes aos contextos socioculturais contemporâneos.

Além disso, será discutida a importância de desenvolver letramentos específicos para o contexto digital. Correa (2021) propõe o letramento narrativo e o letramento documental como dimensões fundamentais para ajudar os estudantes a interpretar e construir narrativas históricas no ambiente digital.

Essa abordagem será complementada por reflexões sobre o papel das TIDICs na ampliação do acesso a fontes históricas. Cecatto (2019) destaca que as tecnologias digitais permitem não apenas o acesso a materiais históricos, mas também a criação de novos formatos narrativos e metodologias pedagógicas.

1.1 Cultura Digital hoje

A discussão em torno da palavra cultura não é recente. Tanto no campo da história quanto na Antropologia e na Sociologia, o termo adquiriu diferentes conotações, sendo abordado de múltiplas formas e sentidos a partir das diversas lentes de observação no interior dos debates sobre as ciências humanas. Autores como Clifford Geertz (1992) levantaram, ainda, a diferenciação entre o biológico, entendido como lógica da natureza, e o cultural, compreendido como a soma dos significados sociais produzidos geração após geração.

No interior dessa discussão, estão outros conceitos secundários que sustentam uma longa tradição de debates sobre cultura. Autores como Ubiratan D'Ambrosio, por exemplo, estabeleceram uma nova compreensão do termo, destacando os aspectos relacionados à produção e à circulação de valores entre gerações. Essa abordagem também contempla o substrato herdado pelas gerações subsequentes e sua capacidade de produzir novos efeitos e significados sociais.

Essa produção cultural estaria, então, associada às diferenças de crenças e valores, bem como à criação de novas formas históricas de observar, interpretar e experimentar o mundo (Geertz, 1989). Em outro contexto teórico, cultura seria compreendida como parte integrante do contexto humano (Santaella, 2003), ou seja, a composição de uma imagem da natureza mediada pelos acordos sociais e pelas formas de significação que os seres humanos atribuem ao sentido e ao fazer social. Natureza e cultura, nesse sentido, incorporariam uma compreensão ampla de uma relação simbiótica entre espaço "natural" e espaço "social".

Desse modo, é perceptível que não existe uma relação hierárquica entre natureza e cultura, mas sim uma relação de interdependência. Ainda que esse arranjo conceitual esteja longe de ser fechado ou finalizado, é possível identificar pontos que rearticulam nosso olhar sobre o que é cultural, considerando as alterações sensíveis na forma como lidamos com as espacialidades, os valores e os significados sociais da vida prática.

Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre algumas mudanças perceptíveis em nossa sociedade. A invenção do rádio e da televisão, o desenvolvimento do audiovisual, a criação da Internet, o surgimento das redes sociais e a ampla utilização da tecnologia têm exercido um papel fundamental em uma transformação no sentido da experiência humana no tempo e no espaço. Essas e outras inovações provocam uma

ampliação dos significados mais clássicos de cultura, exigindo uma reavaliação das noções tradicionais sobre o termo.

O distanciamento geracional, a ocupação do espaço digital, a criação de avatares e a construção de toda uma nova semântica social parecem ter feito emergir o que alguns autores, como Daniel Mill (2018) e Lúcia Santaella (2003), denominam cultura digital. Na percepção desta última, a definição de uma nova forma de compreender os elementos culturais está associada à predominância de determinadas formas de comunicação e à circulação de signos sociais.

Essas transformações estão vinculadas a, pelo menos, seis formações culturais: "a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital" (Santaella, 2003, p. 24). Uma leitura mais desatenta poderia interpretar essas "culturas" como formas classificatórias dispostas de maneira sucessória, mas essa não é a proposta da autora nem desta pesquisa. O que se observa, na definição de uma sociedade marcada pela cultura digital, é que determinados signos sociais passam a ser predominantemente articulados em "novos ambientes socioculturais".

Isso não significa que essas culturas se sobreponham umas às outras a partir de seus campos de predominância, mas sim que se articulam conforme a força social estabelecida nesses ambientes. Nesse sentido, podemos evidenciar a troca de percepções marcada pelos últimos anos, imersa no contexto social dos estudantes em sala de aula. Há 20 anos, era possível acompanhar as "novidades" das pessoas de nosso interesse apenas quando nos encontrávamos com elas. Hoje, porém, é possível observar o cotidiano dessas pessoas por meio de uma dinâmica de instantaneidade, amplamente presente em aplicativos de redes sociais como Instagram, Facebook, Twitter/X e Bluesky.

Com esse mesmo exemplo, é possível destacar outros elementos fundamentais. Antes do advento dessas e de outras redes, os comentários e as relações sociais produzidas em torno dessas "novidades" eram mais restritos. Já no contexto atual, essas redes permitem não apenas o compartilhamento de informações, mas também a produção de novas relações sociais em espaços específicos para comentários e discussões sobre o que ocorre dentro e fora das redes. Esse exemplo evidencia como a noção de ambientes socioculturais, proposta por Santaella (2003), pode ser utilizada como um marco específico para compreender essa nova configuração da chamada cultura digital.

Embora seja um termo amplamente utilizado na vida prática, o conceito de cultura digital começou a ser estabelecido ainda nas décadas de 1980 e 1990, período marcado

pela intensificação da globalização e pela emergência desses novos ambientes socioculturais. Como afirma o autor abaixo:

[...] não se trata só de uma digitalização da cultura, mas da criação de uma outra cultura, com outros referenciais, com uma outra cientificidade operatória (ou seja, uma outra maneira, um outro conceito de cultura) e uma outra maneira de conceber o que deve ser considerado ou não cultura e de como é que você olha as outras culturas, que não são a cultura de um cibernético. Eu prefiro chamar cultura cibernética do que cultura só digital. Inclusive porque eu considero que essa cultura cibernética trata a cultura moderna como uma cultura tradicional, apagando a fronteira que existia aqui entre o tradicional e o moderno (as chamadas culturas tradicionais e a cultura moderna) (Santos, 2009, p.285)

Para o sociólogo Laymart Santos, o que se destaca nesse processo de emergência da *cultura digital* é a possibilidade de compreender que esta não se trata apenas de uma transferência da produção cultural para um novo suporte, como a classificação de Santaella (2003) nos permite inferir. O autor sugere, ainda, uma reflexão sobre o processo de distinção, como, por exemplo, nas subdivisões propostas pela autora. Para Santos (2003), há uma distinção clara entre o caminho propositivo da *cultura digital* e o da *cibercultura*. Na primeira, a ênfase está no desenvolvimento das mídias; já na percepção do autor, trata-se de uma reinvenção e modificação estrutural das formas de lidar com a experiência humana.

Nesse ponto, o enfoque na técnica e na disseminação dos novos padrões de produção cultural está centrado na especificidade e na estrutura do contexto histórico em que estão inseridos. Santos (2003), no entanto, oferece a possibilidade de interpretar essa modificação de forma distinta. Isto é, a emergência da *cibercultura* não seria apenas a produção de um ambiente cultural de criação e veiculação, mas também uma reelaboração das formas de compreensão dos sujeitos e da gestão de múltiplas possibilidades decorrentes das alterações nesse espaço.

Essa interpretação permite incorporar a percepção do espaço digital como uma extensão da cultura mais ampla — ou seja, dos espaços comuns de veiculação de signos sociais —, mas também como um espaço ainda não completamente dimensionado, pautado em transformações instantâneas, mediadas por um contexto marcado por disputas no mercado.

Se a *cultura digital* é atravessada por uma dinâmica de criação de novos espaços, como ressalta o autor, torna-se imperativo lembrar que a essa nova estrutura da vida social humana também se somam os jogos políticos e econômicos que sustentam essa nova

dimensão. Autores como Manuel Castells (1999) já apontavam não apenas a emergência dessa *cultura digital*, mas também sua delicada relação com as transformações de um mundo moldado pela aceleração e pela globalização.

Não apenas Castells (1999), mas também Deivison Faustino e Walter Lippold (2023) destacaram a existência de uma infraestrutura altamente capitalista na construção e na dinâmica da espacialidade gerada pelo espaço e pela cultura digital. Esses dois últimos autores têm demonstrado não apenas a presença de uma geografia do poder mediada pela internet, mas também aprimorado a compreensão sobre a viabilidade de um colonialismo digital.

As chamadas big techs – grandes corporações do ramo da tecnologia digital – representam um dos elos fundamentais do atual estágio de acumulação capitalista. Juntas, as corporações do vale do Silício valem mais de 10 trilhões de dólares. Das dez empresas mais valiosas do mundo, somente duas (Aramco e Hathaway) não atuam direta ou indiretamente no 3º ramo da indústria digital. Só as chamadas Big Five (Apple, Amazon, Alphabet, Microsoft e Facebook) somaram quase 900 bilhões em receita em 2019. Esse faturamento, em 2021, cresceu 25% em relação ao período anterior à pandemia e, curiosamente, entrou em crise logo após o fim das restrições à circulação de seres humanos pelo globo, levando o mercado digital a uma notável desaceleração de investimentos e volumosas demissões. Estima-se que somente nos Estados Unidos mais de 90 mil infofuncionários tenham sido demitidos no ano 2022. (Faustino; Lippold, 2023, p.73)

Os autores, neste trecho, chamam a atenção para a compreensão de que esse espaço digital, que é simultaneamente produtor e produto da cultura digital, encontra-se em constante modificação, atrelado ao que pode ser entendido como uma política de cercamento da internet. Esse colonialismo se manifestaria pela dinâmica de controle e mercantilização das trocas sociais, bem como pela comodificação do que é consumido no espaço digital.

Essa perspectiva nos permite elaborar uma diferenciação em termos históricos da chamada cultura digital: 1) um momento inicial, definido pelos anos 1990, caracterizado por um espaço amplo de produção cultural e certa liberdade; 2) uma fase posterior marcada pela privatização dos espaços digitais e pela relação da cultura digital com a alta mercantilização.

Esses dois momentos podem ser observados, por exemplo, no panorama brasileiro. O primeiro momento é herdeiro dos anos 1980 e da modalidade discutida por Pierre Levy (2000), derivada da ARPANET — tecnologia inicialmente desenvolvida nos Estados Unidos no início dos anos 1970 para mapeamento e controle de mísseis,

representando a primeira fase da rede de computadores. Já o segundo momento é atravessado pelo surgimento da Web 2.0, uma rede mais acessível que trouxe uma mudança significativa na forma de se observar a internet.

Com a Web 2.0, a internet deixou de ser apenas um espaço de visualização de dados para se tornar também um ambiente de produção. Nesse contexto, ocorreu a "explosão dos sites de redes sociais [que] elevou o cidadão comum ao potencial de ser uma celebridade. Páginas de relacionamento como Facebook, Orkut, Instagram, ambientes como YouTube" (Neto; Flynn, 2021, p. 60). Esse espaço, antes inacessível, parece ter se tornado mais aberto à medida que empresas e patrocinadores passaram a ocupar e delimitar seu lugar.

Essa relação colonialista pode ser observada, por exemplo, nas múltiplas possibilidades de conexão. Smartphones, computadores, notebooks, tablets e outras ferramentas passaram a viabilizar a conectividade à Web 2.0 a partir de diferentes lugares, ampliando o uso da internet sob a perspectiva social da instantaneidade. O lucro das *big techs*¹ está, sobretudo, associado ao interesse em promover o que se convencionou chamar, nas próprias redes, de *watchtime*². Ou seja, o tempo de tela e o tempo de interação social não apenas têm moldado, mas também rearticulado as concepções de espaço dentro e fora da internet. Esse parece ser o espírito do tempo: “esteja online”.

Essa instantaneidade e a cultura digital como um todo têm revelado transformações profundas no tecido social. As fronteiras de tempo e espaço, dada a capacidade de conexão instantânea em âmbito transnacional, parecem criar uma condição paradoxal entre a distância e a simultaneidade da presença (Santaella, 2013). Essa transformação ocorre com a adoção desses novos instrumentos de conexão, que agora não

¹ As bigtechs, ou grandes empresas de tecnologia, referem-se a corporações que dominam o mercado digital e tecnológico, oferecendo uma ampla gama de serviços e produtos que vão desde plataformas de redes sociais até soluções de nuvem e inteligência artificial. Exemplos notáveis incluem empresas como Google, Amazon, Facebook (Meta), Apple e Microsoft. Essas empresas não apenas moldam o mercado tecnológico, mas também influenciam a economia global, a cultura e a sociedade em geral. Um dos aspectos mais significativos das bigtechs é seu papel na coleta e análise de dados. Elas utilizam algoritmos avançados para processar grandes volumes de informações, permitindo a personalização de serviços e a segmentação de mercado de maneira sem precedentes. Essa capacidade de manipular dados não só melhora a experiência do usuário, mas também levanta questões sobre privacidade e segurança da informação, uma vez que os dados pessoais dos usuários são frequentemente utilizados para fins comerciais (Carvalho et al, 2019).

² O termo "watchtime" refere-se ao tempo total que os usuários passam assistindo a vídeos em plataformas de redes sociais, como YouTube e Instagram. Este conceito é crucial para entender a dinâmica de engajamento e a eficácia do conteúdo digital. O watchtime é um dos principais indicadores utilizados por algoritmos para determinar a relevância e a visibilidade de um vídeo ou canal, influenciando diretamente a monetização e a distribuição de conteúdo nas redes sociais (Morais;Chiusoli, 2020; Trajano, 2024).

apenas se conectam à internet como um espaço de veiculação da cultura digital, mas também a redefinem de forma contínua e expansiva.

Nesse ponto, as fronteiras entre o mundo online e offline parecem diminuir com a emergência "não apenas das tecnologias móveis, mas também de jogos e corpos tecnológicos, dentro e além da internet" (Kenski, 2018, p. 3). Adriana Braga (2011) reforça parte dessas intensas transformações, destacando um saldo de sucessivas mudanças e alterações ocorridas em um curto período. Para a autora, por exemplo, as relações de sociabilidade foram profundamente alteradas, sobretudo como resultado de uma ampla transformação em questão:

- Ampliou a participação do público em meio de comunicação ao considerar a promoção da interatividade entre os/as participantes em nível global, atividade meramente sugerida com relação à televisão;
- Envelheceu as funções do telefone, do fax, da máquina de escrever, do pincel, do papel, do CD, entre outros;
- Reinventou a carta escrita no formato do e-mail; e
- Revitalizou o telefone celular com o desenvolvimento do WAP – *Wireless Application Protocol* (Braga, 2011, p.2)

Essas mudanças e modificações nos permitem refletir sobre um dos principais efeitos da emergência da *cultura digital*: o encurtamento das percepções sobre o tempo histórico, a obsolescência de tecnologias anteriormente estáveis no contexto da experiência humana — como o uso do papel — e a viabilização de uma conexão instantânea e integrada em escala global.

Dessa forma, podemos inferir que as sucessivas tecnologias associadas à conectividade não representam apenas formas e meios de modificar o uso das mídias, mas também uma reinvenção que combina múltiplos elementos no cotidiano humano. É nesse sentido que se pode compreender o desenvolvimento da *cultura digital*. Ou seja, para além das mudanças nas condições de uso dos sujeitos em relação à internet e às tecnologias associadas, as formas de experimentação desse uso parecem ter efetivado o surgimento de novas formas de comunicação.

Braga (2011), por exemplo, destaca três fenômenos estruturantes da *cultura digital*: 1) o valor do *self*; 2) a formação de comunidades; 3) o agenciamento dos conflitos. Juntos, esses três elementos não apenas definem a especificidade da *cultura digital*, indo além dos suportes (como celulares, computadores e outros meios), mas também influenciam a forma como os sujeitos se inserem no ambiente digital e como produzem suas interações sociais.

O primeiro elemento, o valor do *self*, está alicerçado na forma de apresentação do sujeito. Isso inclui a construção de interfaces, biografias e a capacidade — ou não — de ocultar sua identidade fora das redes. Os efeitos dessa camada são diversos, pois permitem, em algum nível, a realização de um gerenciamento de impressão (Goffman, 1998). Na prática, trata-se da capacidade de produzir anonimato, projetar o "eu" a partir de diferentes elementos e moldar o que é construído nas interações com outros usuários.

Um grande exemplo deste elemento está no popular desenvolvimento das pessoas, que na cultura digital, são reconhecidas como *haters*³. Essa expressão em tradução livre, seriam significadas como “odiadoras”, pessoas que se utilizam da capacidade do anonimato para fazerem comentários que no mundo off-line, não seriam realizadas. Este fenômeno é facilmente perceptível em comentários de vídeos e postagens em diferentes redes sociais e meios de comunicações produzidos no ambiente digital.

Braga (2011) deixou evidente que a formação dessas comunidades destaca como "o acolhimento para o indivíduo entre os seus iguais não se conjuga com a concepção de um espaço para o convívio da diversidade" (p. 5). Esse elemento possibilita associar os dois últimos pontos levantados pela autora. A formação de comunidades estabelecidas evidencia a criação de *ilhas de comunicação* entre "iguais".

Entretanto, é importante salientar que essas microrrelações devem ser analisadas sem perder de vista que ocorrem em espaços privados, nos quais os elementos constituintes do ambiente digital não apenas ressaltam, mas também ratificam determinados comportamentos.

Cada vez mais a internet tem assumido o lugar que as cidades ocuparam historicamente, ao aglutinar pessoas, relações e interações, sobretudo para a troca de trabalho excedente. Ocorre, como lembra Lefebvre, que as cidades projetam a sociedade sobre o terreno, enquanto a internet a projeta a partir de uma interação não presentificada. Isso não significa que os pontos de comunicação e troca de energia informacional possam prescindir de um lugar e um momento para ocorrer, mas significa que eles não têm relevância para a interação. Ocorre que, assim como os territórios que vieram a se constituir nas cidades modernas, a internet tem sido cada vez mais subsumida à lógica do capital. As plataformas de interação, oferecidas pelas big techs, têm atuado como grandes shopping centers ou pregões onde se negociam sexo, drogas e rock and roll, mas também ideias, imagens, crenças e qualquer outra coisa que possa ser convertida em mercadoria. (Faustiono; Lippold, 2023, p.153)

³ Michele Coimbra e Adriana Amaral (2014) definiram estes sujeitos como “odiadores, que serão responsáveis por incitar a violência e o ódio e, conseqüentemente, estimular o crescimento e exposição de estigmas sociais” (2014, p. 1). Para as autoras esse comportamento social seria atribuído a associação de três pontos específicos das redes sociais: persistência, capacidade de busca e replicabilidade. Estas características seriam específicas ao ambiente digital já que eles se baseiam na alta capacidade de veiculação do discurso de ódio e do anonimato como uma garantia de que o comentário possa ser veiculado.

Isso significa que a *cultura digital*, atrelada à formação das comunidades digitais, não se estabelece sem que interesses específicos sejam viabilizados. Consumir conteúdo direcionado significa abrir espaço para que esses "shopping centers" (redes sociais e espaços sociais privados) apresentem cada vez mais conteúdos semelhantes, intensificando as interações sociais ali estabelecidas.

Nesse contexto, o gerenciamento de si, a formação das comunidades e os conflitos parecem estar diretamente associados à lógica dos algoritmos que estruturam o espaço digital. A linguagem que dá materialidade a esse espaço é construída com o propósito de moldar comportamentos e interações. Assim, o que compreendemos como *cultura digital* não se resume a um processo agressivo de alteração dos meios de comunicação, mas envolve uma transformação profunda nas formas de produção cultural derivadas das relações sociais no espaço digital, com consequências que se estendem a outros contextos.

No cenário das interações sociais moldadas pela cultura digital, destaca-se a emergência de uma nova dimensão da subjetividade humana. As tecnologias digitais não apenas moldam as relações entre os indivíduos, mas também influenciam a maneira como os sujeitos se percebem. O gerenciamento de si, impulsionado pelas redes sociais, transformou a identidade em um campo de performance. O "eu digital" é construído com base em escolhas conscientes de visibilidade e narrativa, onde cada postagem, comentário ou interação se torna uma extensão do indivíduo no espaço virtual.

Essa dinâmica performática gera implicações significativas para as relações interpessoais e para a noção de comunidade. Como aponta Braga (2011), a formação de comunidades digitais frequentemente baseia-se na afinidade e na validação mútua, mas também pode intensificar a polarização social. Os algoritmos que estruturam as plataformas digitais reforçam essas bolhas sociais, favorecendo o engajamento e a interação entre grupos com valores e crenças semelhantes, enquanto excluem ou marginalizam vozes divergentes.

A polarização social no espaço digital reflete-se em fenômenos como a desinformação e a radicalização de opiniões. Estudos recentes mostram que a arquitetura das redes sociais privilegia conteúdos emocionalmente carregados, amplificando conflitos e reforçando preconceitos. Nesse sentido, a *cultura digital* não é apenas um espaço de conexão e criação, mas também um terreno fértil para disputas ideológicas e manipulação informacional.

Outro ponto crucial a ser analisado é o impacto econômico da *cultura digital*. A crescente dependência de plataformas digitais para comunicação, entretenimento e trabalho revelou uma nova dinâmica de poder econômico. Como destacam Faustino e Lippold (2023), as *big techs* não apenas dominam o mercado global, mas também moldam padrões culturais e sociais por meio de suas infraestruturas tecnológicas. Essa concentração de poder econômico e cultural levanta importantes questões éticas sobre a democratização do espaço digital e a regulação dessas empresas.

Ainda, é fundamental considerar como a cultura digital afeta as relações de trabalho. A economia digital gerou novos modelos, como o trabalho remoto e o "gig economy"⁴, que estão transformando a maneira como indivíduos se relacionam com o mercado de trabalho. Essa flexibilização, embora ofereça vantagens como mobilidade e autonomia, também traz desafios, como a precarização das relações de trabalho e a dificuldade de regulamentação em um ambiente globalizado e virtual (Faustino; Lippold, 2023).

Neste sentido, a relação entre educação e cultura digital não passa despercebida. O uso de tecnologias digitais em sala de aula tem ampliado as possibilidades de aprendizado, mas também exige uma reflexão sobre as desigualdades de acesso. A chamada exclusão digital continua sendo um desafio significativo, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. A democratização do acesso às tecnologias é, portanto, uma condição indispensável para garantir a inclusão plena na cultura digital.

Outro aspecto a ser explorado é a relação entre a cultura digital e as expressões culturais tradicionais. Em alguns casos, a digitalização tem permitido a preservação e disseminação de manifestações culturais locais, proporcionando visibilidade global a práticas anteriormente restritas a contextos regionais (Lucchesi, 2014). Contudo, também há o risco de apropriação cultural e homogeneização, especialmente quando as *big techs* atuam como mediadoras desse processo.

Os impactos ambientais da cultura digital não podem ser ignorados. A crescente demanda por armazenamento de dados e pela produção de dispositivos tecnológicos tem

⁴ A *gig economy* é um fenômeno econômico caracterizado pela prevalência de trabalhos temporários e contratos de curto prazo, frequentemente facilitados por plataformas digitais. Este modelo de trabalho tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente com o avanço da tecnologia da informação e a digitalização dos serviços. A definição clássica de economia *gig* envolve a troca de trabalho por dinheiro entre indivíduos ou empresas, mediada por plataformas digitais que conectam prestadores de serviços a consumidores, permitindo a realização de tarefas específicas ou "gigs" (Koutsimpogiorgos et al, 2020)

gerado efeitos ambientais significativos, como o aumento do consumo de energia e a geração de resíduos eletrônicos. Essas questões colocam em evidência a necessidade de pensar a sustentabilidade no âmbito da cultura digital, promovendo soluções que minimizem os danos ao meio ambiente.

Nesse sentido, a discussão sobre o colonialismo digital deve ser ampliada para incluir as relações de exploração ambiental e humana associadas à produção tecnológica. A extração de minerais em países subdesenvolvidos, muitas vezes em condições precárias, e a concentração de indústrias tecnológicas nos países do Norte Global refletem desigualdades que precisam ser enfrentadas para que a cultura digital possa ser verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Portanto, trabalhar a dimensão entre educação, tecnologia e cultura digital abre um espaço fundamental para os desafios de uma sociedade que está em constante deslocamento e aceleração. Essa relação exige um olhar interdisciplinar, crítico e propositivo que atravessa os múltiplos campos no processo da aprendizagem histórica. Neste sentido, torna-se imperante, trabalhar com o processo reflexivo entre o ensino de história e a cultura digital.

1.2 Ensino de história e Cultura Digital

A discussão entre o ensino de história e a *cultura digital*, como um todo, não é recente. Desde o início dos anos 2000, alguns textos clássicos do campo no Brasil vêm questionando o uso das tecnologias no contexto da sala de aula, tensionando seus usos a partir de seus limites e possibilidades para a prática docente.

Em *Ensino de história: fundamentos e métodos*, Circe Bittencourt (2009) já apontava, em alguma medida, para as alterações na circulação das múltiplas linguagens no contexto docente. Naquele momento, o debate estava inserido na perspectiva de sua análise pela indústria cultural. A autora, apoiada no debate de McLuhan (2008), discutia que um novo momento começava a se desenhar na experiência humana, destacando uma transformação "dos meios de comunicação para o conjunto da sociedade" (2009, p. 362).

O que a autora identificava, com base no debate da Escola de Frankfurt, era a emergência de uma nova relação com a oralidade. Esse cenário dava lugar ao apelo pelo uso de imagens e pela produção e reprodução de conteúdos audiovisuais. A esse debate somou-se a preocupação com o uso da televisão na sala de aula, como discutiu Marcos

Napolitano (2004), que, à época, apontava para um olhar crítico sobre seu uso, entendendo-o como uma possibilidade, mas não como uma resposta definitiva aos desafios enfrentados no ensino de história.

Nesse ponto, duas dimensões atravessam a discussão. A primeira refere-se à aposta nessa linguagem como estratégia didática para a análise de fontes históricas (Bittencourt, 2009). A segunda vê a televisão não apenas como uma fonte, mas também como um elemento didático capaz de propiciar o processo de aprendizagem histórica. Esses textos abriram espaço para um debate que, nos últimos anos, ganhou múltiplas interfaces e novas possibilidades com a introdução das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDIC).

Ao longo das últimas décadas, a sigla TIDIC foi amplamente utilizada não apenas em documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, o Novo Ensino Médio e o Documento Curricular para Goiás, mas também em debates na área da Educação. Essa tradição trouxe consigo uma dupla percepção sobre o uso dessas tecnologias no contexto da história. Nesse sentido, múltiplos trabalhos, ainda incipientes em comparação com outros campos da disciplina, começaram a trilhar caminhos de análise e reflexão.

Antes de avançarmos para a discussão propriamente dita sobre como os trabalhos no campo do ensino de história têm lidado com este tópico ao longo do tempo, é necessário realizar uma leitura crítica das formas de uso das TIDICs no contexto educacional. Esse debate, sobretudo, tem ocupado um espaço relevante de análise, considerando tanto uma abordagem que entende as tecnologias digitais como meros suportes operacionais no processo de ensino, quanto uma perspectiva que reconhece essas tecnologias como linguagens e ambientes que integram as dinâmicas da aprendizagem no contexto da cultura digital.

Essa dupla concepção, sem dúvida, é fruto do desenvolvimento de um olhar específico sobre o tema. As TIDICs são vistas como uma evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Silva (2020) destaca que parte da mudança no uso do termo está relacionada à ênfase dada à ideia de técnicas.

Suzamara Auler e Leonel Piovezana (2020) defendem que a aplicabilidade dessas tecnologias depende não apenas de tecnologias educacionais, mas de uma infraestrutura financeira adequada, muitas vezes ausente na realidade da educação básica brasileira, dado o avanço acelerado e constante dessas ferramentas, mas também do entendimento das TIDICs como algo além de ferramentas amplas e adaptáveis. Essa visão distancia-se,

em certa medida, do debate instrumentalizador, que enxerga o processo de incorporação das tecnologias como uma forma de inserir professores e professoras em "práticas inovadoras de ensino, pois a inserção de novas metodologias, a partir de contextos digitais na prática educativa, favorece a integração na sociedade contemporânea" (Auler; Piovezana, 2020, p. 61). Assim, é possível não apenas compreender a existência e o funcionamento dessa concepção, mas também perceber que, em alguns contextos, a preocupação com a formação docente concentra-se na instrumentalização para uso em sala de aula, sem necessariamente abordar uma discussão mais ampla sobre o processo de aprendizagem — especificamente, no nosso caso, a aprendizagem histórica.

Nesse sentido, como propõem Schmidt e Caineli (2004), entendemos que esse processo de aprendizagem deve ser capaz de lidar com "procedimentos e as técnicas que o historiador utiliza para produzir conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente" (2014, p. 66). Ao mesmo tempo, ao trabalhar com esses conteúdos e temas, deve-se possibilitar a compreensão e o engajamento com a *cultura histórica*.

Jörn Rüsen (2015), ao adotar esse conceito como elemento fundamental tanto na teoria da história quanto na didática da história, define a *cultura histórica* como o

[...] supassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas elaborar perspectivas de futuro (Rusen, 2015, p.217)

O historiador alemão Jörn Rüsen destaca elementos fundamentais para uma compreensão mais ampla do processo de análise, escrita e aprendizagem histórica. O trecho acima chama a atenção para múltiplos movimentos. O primeiro deles é a compreensão de que a aprendizagem histórica ocorre em diferentes espaços, onde os sujeitos estão inseridos e produzem suas relações sociais. Em um segundo momento, Rüsen (2015) também ressalta a relação que a *cultura histórica* possui com as formas de transformação e os sentidos temporais produzidos no cotidiano.

Nesse sentido, é possível inferir, como já exposto no debate sobre a *cultura digital* no primeiro tópico, que ao incorporar as TIDICs, professores e professoras de história buscam compreender as alterações produzidas nos sentidos temporais em uma sociedade marcada por transformações profundas proporcionadas pela *cultura digital*. Somadas a

essas novas marcas das circunstâncias da vida prática, essa aproximação entre o ensino de história e as TIDICs não se limita à instrumentalização, mas envolve um processo analítico que possibilita novas formas de articular o tempo e as relações humanas a partir desse novo espaço.

Com esse objetivo em mente, foi realizado um levantamento bibliográfico com a literatura produzida no contexto da pós-graduação para aprofundar a discussão sobre os elementos que promovem a aproximação entre o ensino de história e a *cultura digital*. Para isso, utilizou-se o repositório da CAPES e o repositório do Programa de Pós-Graduação Interinstitucional denominado Mestrado Profissional em História.

No levantamento, foram encontradas nove dissertações que abordam essas relações. Todos os trabalhos estão listados na Tabela 1, intitulada "Dissertações do ProfHistória sobre Cultura Digital". Essa escolha de título reflete o fato de que, no levantamento realizado, poucos trabalhos foram encontrados com esse recorte, sendo todos eles vinculados ao ProfHistória.

Tabela 1 - Dissertações sobre Cultura Digital e Ensino de história

Título	Autor	Instituição	Ano
Buenas América Latina digital: O Ensino de história da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula	Said Lucas Oliveira Salomón	UFRGS	2018
Cultura Escolar e Cultura Digital: o desafio do ensino de história na rede pública estadual do Rio de Janeiro	Fabiano Vieira Andrade	UFF	2019
Ensino de história e Educação Patrimonial na Escola: o Instituto Ary Parreiras enquanto reflexão sobre os lugares de memória – Natal/RN	Kaliene Alessandra Rodrigues de Paiva	UFRN	2018
Site de curadoria em jogos digitais para o ensino de história	Daiana Aparecida Fontana Cecatto	UDESC	2019
Aulas de História nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio	Claudio Santos Pinto Guimarães	UFRGS	2020
Professores Youtubers: saberes, práticas e narrativas na cultura digital	Pedro Botelho Rocha	UFPE	2021
Ensino de história e letramentos histórico-digitais: a voz dos estudantes nas culturas digitais	Marlon Luís Corrêa	UFRGS	2021

Ensino de história e Direitos Humanos: a construção da aprendizagem histórica através da gamificação	Teresa Helena Mendonça Correa Garcia	UFMA	2022
O livro didático digital: limites e potencialidades para o Ensino de história no contexto da sociedade em rede	Izabelle Feliciano Costa de Souza	UFPE	2023

Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Dentro dessa gama de trabalhos, podemos iniciar nossa análise pela dissertação de Said Lucas Oliveira Salomón (2018). Em sua pesquisa, o historiador e professor propõe a incorporação do uso de QR Codes⁵ como uma TIDIC que viabiliza, na sala de aula, o acesso rápido e efetivo a informações sobre personagens e processos históricos específicos no contexto do ensino de história da América Latina. Nesse sentido, o autor busca não apenas desenvolver uma análise crítica sobre as representações construídas acerca desses personagens nos diferentes veículos de comunicação, mas também incentivar o uso do digital como recurso pedagógico.

Salomón (2018) adota uma perspectiva denominada *letramento crítico digital*. Em uma crítica às legislações do seu campo de atuação, Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, o autor destaca a necessidade de observar o uso dessas tecnologias de forma a valorizar as potencialidades próprias do contexto do ensino de história.

Segundo Salomón, uma das "especificidades dos meios digitais que têm contribuído para a formulação de estratégias que rompem com esse 'modelo tradicional' é a hipertextualidade, ou seja, a possibilidade de mesclar vídeos, música, fotos, mapas e textos em um mesmo ambiente" (2018, p. 55). Esse trecho, em particular, abre um diálogo sobre os usos das diferentes linguagens no contexto do ensino de história. Em *Ensinar História* (2004), Schmidt e Caineli apresentam uma distinção sobre o uso de linguagens, classificando-as em duas grandes dimensões: fontes primárias e fontes secundárias.

Nesse caso específico, as autoras atribuem à primeira tipologia (fontes primárias) aquelas fontes produzidas em diferentes suportes, mas que dialogam diretamente com os acontecimentos históricos do processo analisado. Por outro lado, as fontes secundárias são descritas como "registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos

⁵ O QR Code, ou Código de Resposta Rápida, é um tipo de código de barras bidimensional que foi desenvolvido em 1994 pela subsidiária da Toyota, Denso Wave, inicialmente para rastrear peças de automóveis durante o processo de fabricação. Desde então, sua aplicação se expandiu significativamente, sendo adotado em diversas áreas, como marketing, educação e logística, devido à sua capacidade de armazenar uma quantidade considerável de informações, até 4296 caracteres, e à sua facilidade de leitura por dispositivos móveis, como smartphones (Araújo et al, 2023).

resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. Essas fontes nos chegam por pessoas que realizam reconstruções do passado" (Schmidt; Caineli, 2004, p. 97).

É evidente que a subdivisão de cada uma dessas fontes se torna mais complexa dependendo do objeto ou processo histórico analisado. Entretanto, no contexto da *cultura digital*, essa categorização ganha uma nova dimensão. As TIDIC podem ser utilizadas para ampliar o acesso a essas reconstruções do passado. Jogos de videogame, vídeos, aplicativos de visita virtual a museus e inúmeras outras possibilidades são abertas nesse contexto.

Dessa forma, explorar o espaço digital significa mobilizar a *cultura histórica* por meio de uma linguagem que não apenas se aproxima mais das/os estudantes, mas também utiliza suportes amplamente difundidos no contexto da cultura juvenil do século XXI. É com base nessa perspectiva que o trabalho de Andrade (2019) sustenta sua análise sobre a viabilidade do uso de celulares no contexto da sala de aula, dentro do ensino de história.

Para Andrade, a perspectiva da incorporação dessa e de outras tecnologias digitais no ambiente educacional significa, necessariamente, considerar as múltiplas possibilidades que a instrumentalização dessas tecnologias pode produzir. Isso inclui desde o armazenamento e o compartilhamento de materiais até a possibilidade de acessar múltiplas mídias — aqui entendidas, no nosso contexto, como linguagens — a partir dos processos históricos objetivados na aprendizagem histórica.

Em sua dissertação, Andrade não apenas discute a viabilidade do uso do celular, mas também busca compreender a relação que as/os discentes estabelecem com essa ferramenta no dia a dia. Embora reconheça, a partir da análise realizada com docentes da escola onde atua, que o uso do celular é, por vezes, deficitário, o autor mantém uma visão positiva sobre seu potencial no contexto educacional.

O pesquisador desta pesquisa, inclusive, obteve resultados bem produtivos ao criar um perfil e uma página no Facebook, direcionada a uma turma específica, em que as atividades e avaliações seriam criadas, avaliadas e sugeridas pela turma de forma online, compartilhadas e autoavaliadas. (Andrade, 2019, p.73)

É nesse ponto que se torna possível observar as duas dimensões do uso das TIDICs no contexto do ensino de história e na perspectiva educacional como um todo. No trecho acima, constatamos os resultados da pesquisa de Andrade, que evidenciam a problemática de considerar o espaço digital e as TIDICs como meras ferramentas. Assim, o foco da

pesquisa de Andrade não está na investigação sobre a circulação de conteúdos e na mobilização de temas e questões históricas no ambiente digital. A abordagem adotada concentra-se na experiência histórica da digitalização das informações, sem levar em conta os elementos de circulação dos múltiplos discursos históricos nesse contexto.

Essa abordagem encontra contraponto no trabalho de Daiana Cecatto (2019). Ao trabalhar o processo de curadoria de sites e jogos, a professora e historiadora realiza exatamente o processo elencado por Rüsen (2015), discutido no início deste tópico. Trata-se da mobilização de elementos da experiência histórica para refletir sobre os sentidos produzidos na *cultura histórica* e, conseqüentemente, na aprendizagem histórica.

Ao propor a curadoria, Cecatto evidencia a seleção criteriosa do que denomina *ODA* — Objetos Digitais de Aprendizagem —, em diálogo com Souza (2017). Para Cecatto, esses objetos podem ser "entendidos como arquivos digitais usados para finalidades educacionais, armazenados em repositórios e disponíveis a todos, voltados especialmente para professores e alunos" (2019, p. 55). Essa seleção, portanto, abre espaço não apenas para a instrumentalização do espaço digital no contexto da prática docente, mas também para uma atuação mais profunda nesse novo ambiente, incorporando outra dimensão significativa que se insere no contexto desta pesquisa.

Claudio Guimarães (2020) aprofundou esse debate em sua dissertação, investigando a viabilidade da aula de história no espaço digital por meio do *Google for Education*, uma plataforma privada que combina o uso dos notebooks da Google, conhecidos como Chromebooks, com ferramentas como o Google Meet, para aulas online em vídeo, e o Google Classroom, que permite adicionar arquivos, marcar tarefas e criar outras atividades de fixação de conteúdo.

Esse período foi marcado por uma necessidade pragmática de adoção de múltiplas estratégias digitais para dar suporte ao regime de ensino remoto. Essa urgência colocou grande parte dos espaços educacionais em contato direto com plataformas digitais e ferramentas tecnológicas. Além disso, Guimarães destaca relatos de campo que evidenciam um ponto importante: as formas como os alunos reconhecem essas tecnologias e plataformas como "naturais" em seu cotidiano, trazendo novas reflexões sobre a relação entre *cultura digital* e o uso do digital no ambiente escolar.

Segundo Guimarães (2020), "as aulas de história tornaram-se mais dinâmicas e interativas por contarem com elementos tecnológicos que permitiram uma rapidez na obtenção da informação, a partir do acesso aos sites de internet" (p. 157). A percepção que o autor estabelece, a partir da perspectiva dos estudantes, indica que, para eles, a o

uso das TIDICs no contexto do ensino de história cria um espaço de interpretação do ambiente digital que é mais confortável e atrativo ao contexto da sala de aula. Essa discussão se articula à análise do nativismo digital, que entende que as novas gerações de estudantes estão imersas na cultura digital (Prensky, 2001).

Essa última percepção abre precedentes para uma discussão mais ampla sobre as desigualdades de acesso aos meios digitais. A crítica dirigida a Prensky reside na compreensão de que, embora tenham nascido imersos no contexto da cultura digital, não se pode afirmar que todos os indivíduos possuem uma facilidade ampla e irrestrita para utilizar os múltiplos instrumentos e ferramentas associados às TIDICs. A contradição está, precisamente, em não considerar os marcadores sociais da diferença ao analisar como as pessoas têm acesso a essas tecnologias e quais usos efetivos fazem delas.

Entretanto, é inegável que a emergência do contexto de desenvolvimento da cultura digital dialoga diretamente com uma geração mais conectada e adaptada à linguagem das redes sociais, além de impactar a vida mesmo daqueles que tem o acesso restrito às tecnologias. No espaço escolar, por exemplo, é comum observar uma grande habilidade dos/as estudantes em lidar com smartphones, enquanto apresentam dificuldades no uso de notebooks. Essa dinâmica reflete as desigualdades de acesso a essas tecnologias e demonstra como as condições de imersão nessa cultura digital variam de acordo com o contexto social e econômico dos sujeitos.

Guimarães (2020) aproxima-se de Marlon Correa (2021) nessa perspectiva. O processo de ocupação do espaço digital, analisado em ambas as pesquisas, ganha uma dimensão ampliada no trabalho de Correa. Este último propõe não apenas um *letramento digital* — relacionado ao uso das tecnologias no contexto educacional —, mas também um *letramento histórico-digital*.

No que diz respeito à primeira estratégia, esta já é uma abordagem conhecida entre os trabalhos aqui discutidos, que buscam incorporar as tecnologias digitais ao contexto educacional. Por outro lado, a ascensão do segundo ponto, o *letramento histórico-digital*, parece ser um aspecto significativo e merece uma análise mais aprofundada.

Assim propomos dois novos letramentos, associados diretamente ao letramento histórico-digital: o letramento narrativo e o letramento documental.

O letramento narrativo diz respeito àquelas habilidades relacionadas à capacidade de produzir uma narrativa histórica com sentido histórico a partir de técnicas digitais. O letramento documental, por sua vez, está associado à habilidade de saber identificar e analisar as fontes — tanto as que nasceram digitais como as que foram digitalizadas — na cultura digital. Nesse letramento o estudante precisa ser capaz de fazer

perguntas para as fontes e contextualizá-las: onde foram produzidas? Quem as produziu? Quais suas finalidades? (Correa, 2021, p.88)

O autor deixa claro que a combinação desses letramentos é fundamental para sua perspectiva de *letramento histórico-digital*. O que se pode sintetizar a partir disso é que a definição desse conceito se constrói na articulação entre a produção de narrativas históricas e a *cultura digital*. Além disso, é interessante notar que esses elementos dialogam diretamente com o que foi exposto no início deste tópico: a incorporação da mobilização da *cultura histórica* em seus diversos contextos socioculturais.

Dessa forma, é importante perceber que o anseio por uma análise documental está diretamente articulado à perspectiva dos múltiplos usos das fontes históricas. Correa (2021) ressalta que as fontes históricas não apenas estão imersas nesse espaço digital, mas também adquirem novos sentidos de circulação. A aprendizagem histórica, nesse contexto, torna-se essencial para preencher as lacunas de sentido dessas narrativas e saberes, viabilizando um olhar crítico dos/as estudantes em relação aos elementos dispersos e constantemente reelaborados pelos diferentes sujeitos que ocupam o espaço digital.

O grande desafio está em garantir o desenvolvimento de conceitos que, além de orientar o processo de temporalidade histórica, escapem da agenda de negacionismos frequentemente produzidos em alguns contextos das redes sociais e espaços digitais (Cardoso, 2022). Para lidar com essas questões, Correa (2021) recorre ao desenvolvimento da perspectiva da narrativa como uma das dimensões centrais na produção de sentido. Segundo o autor, os estudantes desenvolveram, nesse aspecto, um *letramento informacional*, ou seja, a capacidade de "duvidar das informações que circulam na internet, saber localizar, contextualizar" (Correa, 2021, p. 82) e, ao mesmo tempo, "identificar quando e em quais contextos históricos foram produzidos os documentos, qual foi a finalidade da sua produção, entre outros questionamentos que fazem parte da crítica histórica" (Correa, 2021, p. 82).

Caineli e Schmidt (2004) nos ensinam que o Ensino de história "deve levar em consideração a multiplicidade e multilinearidade históricas" (p. 50). Nesse sentido, a análise de Correa aposta na diversidade de fontes e narrativas, ao mesmo tempo em que evidencia a interação social das narrativas históricas no espaço digital. Já Teresa Garcia Penna (2022) adota a gamificação como uma estratégia para explorar a *cultura digital* e sua capacidade de mobilizar conteúdos históricos.

Para Garcia, a gamificação é definida como "a aplicação da lógica dos games no contexto educacional, sendo utilizada como uma estratégia de ensino em sala de aula, contendo competição saudável e cooperação entre equipes" (Garcia, 2022, p. 43). Em sua proposta, a autora, em diálogo com Bussarello (2016), destaca que cinco aspectos formam a base da perspectiva interessada na definição da gamificação: 1) aprendizagem; 2) a adoção de mecânicas de jogos; 3) narrativas; 4) motivação e engajamento; 5) pensar como em jogos.

Do ponto de vista da aproximação com a cultura digital, a gamificação proposta por Garcia estaria estruturada com a adoção de TIDICs, como "lousas interativas, tablets e os próprios smartphones" (Penna, 2022, p. 46). Todas essas ferramentas, segundo a estratégia didática estabelecida pela autora, são utilizadas para abordar aspectos relacionados aos Direitos Humanos no contexto do ensino de história. Para efetivar sua proposta teórico-metodológica, a professora e historiadora optou por gamificar o tema do Holocausto no contexto da Segunda Guerra Mundial.

O desenvolvimento da pesquisa, no entanto, segue uma perspectiva similar à dos trabalhos que a precederam. A relação entre cultura histórica e cultura digital ocorre no âmbito da busca, interpretação e seleção de materiais e ferramentas disponíveis no contexto digital, mas não avança para a criação de aulas ou gamificação diretamente vinculadas aos elementos próprios da cultura digital.

O que pretendemos evidenciar aqui é que a gamificação poderia, por exemplo, partir diretamente do espaço digital e interagir com sua linguagem específica, garantindo assim o letramento histórico-digital proposto por Correa (2021) e também adotado na dissertação de Garcia. Essa interação mais profunda com a linguagem digital potencializaria os objetivos educacionais ao integrar de maneira mais consistente as dimensões da cultura digital no ensino de história.

A análise conduzida até aqui evidencia a relevância do diálogo entre o Ensino de história e a *cultura digital*, ressaltando tanto os desafios quanto as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDICs) no ambiente educacional. Partindo da instrumentalização inicial dessas tecnologias como apoio didático, avançamos para compreensões mais complexas, que as inserem como elementos formadores de uma nova dinâmica na produção e circulação do conhecimento histórico. Esse percurso, ancorado na literatura especializada, confirma que as TIDICs não podem ser vistas apenas como ferramentas, mas como dispositivos que possibilitam múltiplas formas de interação, reflexão e aprendizagem histórica.

Ao resgatar debates clássicos, como os de Bittencourt (2008) e Napolitano (2004), percebemos que a incorporação de tecnologias no ensino de história não é um fenômeno recente, mas tem se transformado à medida que as linguagens digitais se sofisticam e se inserem de forma mais ampla na sociedade. A *cultura digital* ampliou as fronteiras do que é possível no ensino, abrindo espaço para novos formatos narrativos e métodos de análise que desafiam a linearidade tradicional das práticas escolares. No entanto, essas transformações demandam um olhar crítico e metodológico capaz de superar visões instrumentais e explorar os potenciais criativos e formativos dessas tecnologias.

O levantamento de produções acadêmicas reforça a ideia de que o ensino de história está em constante evolução, respondendo às demandas específicas da cultura digital. Trabalhos como os de Correa (2021) e Cecatto (2019) apontam para a necessidade de estimular, nos estudantes, habilidades que transcendem o simples manuseio de dispositivos. Nesse contexto, os letramentos narrativos e documentais assumem um papel importante na formação dos sujeitos, possibilitando que os estudantes compreendam e questionem criticamente as informações e narrativas que circulam no espaço digital, articulando-as às práticas de produção do conhecimento histórico.

Entretanto, ao mesmo tempo que as TIDICs oferecem oportunidades para ampliar as possibilidades de ensino, elas também apresentam desafios estruturais e epistemológicos. A desigualdade no acesso às tecnologias e a lacuna na formação docente são fatores que dificultam a adoção dessas práticas de forma ampla e equitativa. Além disso, a crescente circulação de conteúdos históricos digitais, frequentemente descontextualizados, reforça a urgência de desenvolver estratégias pedagógicas que ajudem os estudantes a navegar criticamente nesse ambiente, evitando a reprodução de discursos simplistas ou negacionistas.

Essa perspectiva crítica torna-se ainda mais relevante quando consideramos o potencial das linguagens visuais e audiovisuais no ensino de história. Como já mencionado, as imagens e o audiovisual, no ambiente digital, não são meramente recursos complementares, mas elementos centrais na *cultura digital*, capazes de mediar a relação dos sujeitos com o passado e com as narrativas históricas. A *cultura visual*, amplificada pelas tecnologias digitais, não apenas representa eventos históricos, mas também os reconfigura, abrindo espaço para múltiplas interpretações e ressignificações que devem ser analisadas e problematizadas no ambiente escolar.

Dessa forma, o próximo passo desta discussão será aprofundar a relação entre audiovisual, ensino de história e cultura digital, explorando como essas linguagens podem

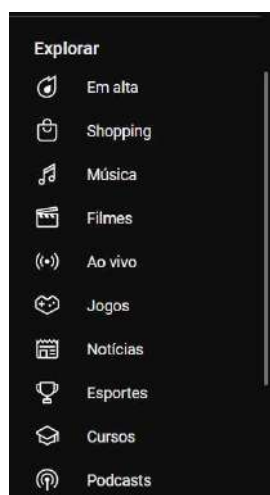
ser incorporadas de maneira crítica e criativa no ensino. Mais do que simples ferramentas de engajamento, o audiovisual se apresenta como um campo de possibilidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica que dialogue diretamente com os repertórios culturais e estéticos dos estudantes, contribuindo para a construção de novos sentidos temporais e históricos.

1.3 O uso do YouTube no Ensino de história

Em 2005, a rede social de vídeos YouTube foi criada por três ex-funcionários de um serviço de pagamentos online, o PayPal⁶. Já em 2006, a plataforma recém-criada foi vendida à *big tech* Google por aproximadamente 1,65 bilhões de dólares americanos. O elevado valor de mercado estava diretamente relacionado à sua potencialidade no contexto de uma transformação acelerada da Web 2.0.

Naquele momento, a plataforma abriu espaço para uma nova explosão na relação com o audiovisual. Simples em sua proposta, o YouTube funcionava como uma rede social porque, desde sua criação, permitia não apenas o consumo de vídeos, mas também sua produção e circulação. Suas seções internas eram organizadas por categorias, correspondentes a diferentes gêneros de interesse.

Figura 1- Seção Explorar do YouTube



Fonte: Recorte da página inicial da plataforma do YouTube.

⁶ O PayPal é uma plataforma de pagamentos digitais que permite a realização de transações financeiras de forma rápida e segura pela internet. Fundada em 1998, a empresa se destacou por oferecer uma solução que facilita a transferência de dinheiro entre usuários, além de permitir pagamentos em lojas online e serviços de e-commerce. A popularidade do PayPal cresceu significativamente, especialmente com o aumento das compras online e a necessidade de métodos de pagamento que garantam segurança e praticidade.

O recorte acima representa algumas das categorias atualmente disponíveis na plataforma. Um dado importante a ser considerado é a volatilidade dessas seções, que mudam ao longo do tempo conforme as atualizações feitas pela empresa e as interações dos usuários, influenciadas pela forma como produzem e consomem conteúdo no site.

Na figura, podemos observar a inclusão de duas seções mais recentes: as categorias "ao vivo" e "podcast". Essas novidades refletem as mudanças promovidas pelo uso crescente das redes e pelas transformações na velocidade de transmissão, viabilizadas por redes de internet mais potentes. Nesse contexto, o que se observa é uma imensidão de conteúdos sendo constantemente produzidos e compartilhados na plataforma. Há vídeos de música, palestras, tutoriais de culinária e registros dos mais diversos tipos.

De acordo com Pedro Botelho Rocha (2021), o êxito e a durabilidade do YouTube estão diretamente ligados à sua capacidade de personalização de uso, uma vez que "[...] o usuário traça um perfil que é interpretado artificialmente por um sistema de algoritmos" (2021, p. 29). Essa personalização torna o uso dos vídeos mais eficaz, incentivando o usuário a continuar gastando o recurso mais valioso no contexto das redes sociais — como destacado no início do capítulo —, o seu tempo de tela.

O autor também ressalta que, no contexto educacional, o YouTube foi progressivamente incorporado como um espaço de diálogo com as TIDICs, especialmente na educação a distância e nas modalidades de ensino híbrido. Além disso, assim como a plataforma permite refletir sobre o consumo e a produção de vídeos, sua relação com o ensino não se limitou ao uso de conteúdos previamente disponibilizados ou produzidos por empresas específicas do setor educacional. Essa versatilidade abriu novas possibilidades para a interação entre o audiovisual e práticas pedagógicas.

Com a emergência do YouTube e sua relação dialógica entre os usuários, no contexto do debate educacional, o uso da plataforma por professoras e professores estaria alicerçado na perspectiva do TPACK (*Technology, Pedagogy, and Content Knowledge*) (Jones; Cuthrell, 2011, p. 77). Essa abordagem possibilita pensar as especificidades do ensino de história a partir da plataforma, tanto na perspectiva da participação docente quanto na participação discente.

Juliana Andrade e Pedro Botelho (2023) defendem que, nesse contexto de transformações das relações sociais mediadas pela cultura digital, é fundamental reconhecer esses múltiplos usos como formas de produção formal e informal no Ensino

de história. Esse uso pode ocorrer tanto pela curadoria oficial de vídeos realizada por docentes vinculados a uma instituição quanto pela produção individual.

Nesse sentido, Andrade e Botelho (2023) destacam que o uso do YouTube no ensino de história pode ser pensado em três dimensões: 1) um acervo com documentos; 2) videoaulas produzidas por professores e professores; 3) Ensino de história pela produção de vídeos (Andrade; Rocha, 2023)

A primeira dimensão ocorre a partir da digitalização de vídeos e outros materiais compilados na rede, funcionando como um acervo disponível para consulta. A segunda, de uso mais tradicional, consiste no acesso de estudantes de todo o mundo a aulas produzidas por docentes, mas também por outras pessoas que disponibilizam vídeos com conteúdo histórico. Por fim, a terceira dimensão refere-se à produção de vídeos pelos próprios estudantes, permitindo uma interação criativa com os conteúdos históricos que aprendem no contexto escolar.

Gabriela Arosa (2019) destaca, por outro lado, que o uso da plataforma traz inúmeros desafios. O mais significativo deles é a percepção de que a relação entre a produção e o consumo de vídeos, embora frequentemente direcionada a um público pré-definido, pode incluir conteúdos históricos produzidos por pessoas que não são historiadoras, mas que os divulgam à sua maneira.

Compreendendo o campo do público-alvo como algo polissêmico, Arioli Helfer, em sua dissertação produzida no ProfHistória, intitulada *YouTube para o Ensino de história: tutorial para a seleção e utilização de audiovisuais* (2021), propõe alguns passos fundamentais para a curadoria de vídeos a serem utilizados no contexto da sala de aula.

Tabela 2 - Critérios para seleção dos vídeos

1º - apresentam como proposta de ação, trabalhar amparado pela ciência;
2º - apresentam a área de formação do produtor/divulgador;
3º - exponham os vínculos que possui com entidades acadêmicas ou científicas;
4º - disponibilizam as fontes do conteúdo do vídeo.
Após essa primeira verificação, o vídeo pode ser classificado quanto:
5º - ao tema, se é compatível com a aula na qual vai ser aproveitado (será definido em função da série ou ano para qual o professor está preparando material)
6º - à linguagem, se é acessível e dentro da faixa etária da série em questão;
7º - ao tempo de duração.

Fonte: Elaborado por Helfer (2021)

Para Arioli Helfer, a principal preocupação é a relação estabelecida com a utilização de vídeos na sala de aula, considerando as especificidades do contexto escolar.

No quadro proposto pelo autor, não faria sentido utilizar vídeos longos ou com uma linguagem que não esteja alinhada ao ambiente da sala de aula. Isso implica levar em conta a duração das aulas, geralmente entre 50 e 60 minutos, bem como refletir sobre a relação entre o conteúdo do vídeo e a ciência histórica.

A abordagem proposta por Helfer enfrenta algumas questões importantes. A primeira delas é a relação entre a linguagem comumente utilizada no âmbito da ciência histórica e a forma como os estudantes interagem com ela. Esse ponto levanta questionamentos sobre a viabilidade e os desafios de encontrar vídeos que dialoguem estritamente com as expectativas pedagógicas do professor, de acordo com o quadro de seleção apresentado. É, no entanto, importante ressaltar que a proposta de Helfer está fundamentada em uma perspectiva mais tradicional do uso de vídeos na sala de aula.

Sem sombra de dúvidas, na subdivisão proposta por Arosa (2019), Helfer estaria lidando especificamente com a questão do uso de vídeos já produzidos e em circulação no contexto da sala de aula. A preocupação com a seleção recai sobre o estabelecimento de uma curadoria prévia, voltada prioritariamente para professoras e professores, e não necessariamente ensinada aos estudantes de forma mais ampla. Essa perspectiva ganha elementos complementares ao dialogarmos com a análise de Tereza Duci e Tarcisio Queiroga (2019), que investigaram professores de história que produzem vídeos para o YouTube.

Os autores analisaram dois canais da plataforma, ambos idealizados por professores de história: Se Liga Nessa História e Leitura Obrigatória. A partir dessa análise, Duci e Queiroga (2019) evidenciam que a linguagem desempenha um papel central no processo de produção de conteúdo desses vídeos. Destaca-se, principalmente, o uso de efeitos especiais para captar a atenção do público e a adoção de um senso de humor alinhado à cultura digital, elementos que tornam o conteúdo mais atrativo e envolvente para os espectadores.

Embora reconheçam que o YouTube não pode ser responsável pelo processo formativo dos estudantes, é inegável que a utilização de vídeos da plataforma tem se tornado cada vez mais recorrente na sala de aula. Complementando esse debate, é importante destacar que, embora funcione como um espaço de circulação de vídeos, o YouTube também é uma rede social. Segundo os autores, essa característica muitas vezes influencia a forma como os vídeos são produzidos, consumidos e compartilhados, ampliando seu impacto no contexto educacional.

O docente passa a ser avaliado por seus alunos espectadores, e essa lógica favorece ao mercado, pois muitas vezes se vê obrigado a agradar e adaptar-se aos caprichos de seus espectadores. Caso não renda a tais caprichos, corre o risco de não ter público e nem receita. Consequentemente, torna-se um refém dos ideais da indústria, tanto educacional, quanto do entretenimento, visto que essa cultura em prol de likes nos vídeos acaba favorecendo os canais mais bem avaliados e visualizados que podem não ser os que portam maior qualidade de conteúdo. (Duci; Júnior, 2019, p.26)

As preocupações levantadas pelos autores dialogam amplamente com a perspectiva do colonialismo digital discutida anteriormente. A curadoria de conteúdos, a produção de vídeos e sua circulação, tanto dentro da plataforma quanto fora dela, dependem de múltiplos fatores. Entre esses fatores, é essencial considerar que esses vídeos necessariamente se alinham às lógicas propostas pelas redes sociais e à rentabilidade que as sustenta.

Neste ponto, não estamos discutindo, necessariamente, as formas de renda geradas por professores e professoras, mas sim como a plataforma utiliza o conhecimento e o conteúdo por eles produzidos para gerar receita. As estratégias destacadas anteriormente, como o foco no tempo de tela, estão diretamente vinculadas à lógica das redes sociais em geral.

Essas exigências colocam em perspectiva as dificuldades de integração de parte dos docentes a essas novas linguagens que emergem no contexto audiovisual. Isso inclui desafios relacionados à criação de roteiros, edição de vídeos e preocupações técnicas associadas aos elementos mencionados. Somado a isso, é fundamental ressaltar outra preocupação que permeia o debate entre o ensino de história e o YouTube: a questão dos conteúdos históricos que circulam no espaço digital. Essa problemática, abordada desde o início do debate, configura-se como um pano de fundo central para a discussão.

A liberdade de produção e compartilhamento proporcionada pela plataforma permite que pessoas sem formação em história criem conteúdos e os divulguem amplamente, utilizando técnicas e estratégias digitais que lhes conferem grande visibilidade. No entanto, esses conteúdos muitas vezes não estão alicerçados na ciência histórica. Essa preocupação levou Helfer (2021) a estabelecer critérios de seleção para vídeos a serem utilizados no contexto da sala de aula, com o objetivo de assegurar uma mediação pedagógica crítica e epistemologicamente fundamentada no uso desses materiais digitais.

De modo semelhante, Dulci e Júnior destacam a existência de uma quantidade excessiva de conteúdos "a-históricos" ou "anacrônicos", nos quais "os fatos, acontecimentos e processos históricos estão sendo distorcidos ideologicamente para atender às demandas da sociedade" (2019, p. 26). Essa compreensão permite afirmar que, para além da circulação de múltiplas aulas, o que se veicula nesses espaços é a produção de diferentes narrativas sobre conteúdos e processos históricos que, muitas vezes, são estudados dentro da sala de aula.

O surgimento dos professores-youtubers, como analisou Pedro Botelho (2021), está imerso nesse contexto de circulação. Há, portanto, uma disputa inerente à história, e os estudos aqui dialogados apontam para a necessidade de um diálogo mais amplo e interseccional entre ensino de história, YouTube e história pública. Por essa razão, no capítulo que se segue, discutiremos a história pública, suas definições e sua relação direta com o ensino de história.

Antes disso, entretanto, é necessário ponderar uma síntese dos elementos observados nesta última seção. Entre eles, destacam-se as diferentes dimensões do uso de vídeos no contexto do ensino de história. Observamos a proposta de produção de vídeos com o auxílio de estudantes como uma forma de viabilizar outras narrativas históricas oriundas do contexto da sala de aula. Embora essa dimensão tenha sido identificada como uma possibilidade, uma discussão mais aprofundada sobre ela ainda não parece ter ganhado espaço significativo nos trabalhos analisados. Essa lacuna não apenas reforça a relevância do presente estudo, mas também evidencia a necessidade de um debate mais amplo sobre o tema.

CAPÍTULO II – ENSINO DE HISTÓRIA, INTERNET E HISTÓRIA PÚBLICA

A história pública é um campo que ganha cada vez mais espaço dentro da historiografia profissional e estabelece uma intersecção entre o conhecimento histórico e a sociedade contemporânea a partir de suas transformações culturais. Este capítulo trabalha em torno da definição conceitual deste campo e explora as suas diversas manifestações, dialogando de forma mais explícita com a internet e o ensino de história, configurando um debate amplo sobre as possibilidades e desafios de democratização do conhecimento histórico a partir de seu acesso e de sua relevância no cenário sociopolítico.

O conceito de história pública está em disputa. As múltiplas definições e práticas que esforçam-se aproximar o conhecimento histórico de diferentes públicos. Em um contexto marcado pela desvalorização do ensino de história no contexto escolar, a história pública emerge como um campo de reflexão e ação que considera tanto a produção do conhecimento quanto sua função social, abrindo novas possibilidades de alocação profissional, como veremos no texto. As abordagens propostas por autores como Ricardo Santhiago e Jil Liddington (2011) destacam diferentes formas de interação entre historiadores e público, enfatizando ora a participação coletiva, ora a profissionalização do historiador.

Os desafios enfrentados pela história pública incluem a democratização do acesso ao conhecimento histórico, a necessidade de adaptar narrativas a diferentes públicos e a disputa por legitimidade em uma arena onde o discurso histórico é frequentemente instrumentalizado por interesses ideológicos. Zahavi (2011) define a história pública como uma arena multidimensional, onde profissionais de diversas áreas aplicam métodos históricos para dialogar com as demandas sociais contemporâneas.

Com a emergência da internet e da cultura digital, o campo da história pública ganha um novo capítulo, incorporando ferramentas tecnológicas e plataformas digitais para ampliar o alcance das narrativas históricas. A “virada digital” transformou as práticas historiográficas, criando possibilidades para produção, circulação e visualização do conhecimento histórico (Weller, 2012).

Entretanto, essa transição também trouxe desafios significativos, como o risco de reprodução acrítica de memórias descontextualizadas e o impacto das estruturas de poder algorítmico no controle das narrativas históricas. A história pública digital, neste sentido, surge como uma tentativa de responder a essas dinâmicas, propondo mediações que conectem diferentes formas de memória e discurso histórico.

A partir deste cenário de inovações temos uma sala de aula que conecta as questões já tensionadas pela aprendizagem histórica e as novas reflexões em torno do ensino de história e o espaço digital. A utilização das redes sociais como Facebook, Instagram, Twitter/X, YouTube entre outras, tem desafiado docentes que observam com olhares múltiplos a exposição de uma cultura juvenil atrelada a internet. Ludmila Jordanova (2008) argumenta que a história pública permite revitalizar a relação entre historiadores e público, rompendo barreiras entre o conhecimento acadêmico e as diversas formas de comunicação histórica.

Projetos práticos, como a produção de podcasts, blogs, vídeos e outros recursos digitais, têm demonstrado como o ensino de história pode ser enriquecido ao incorporar elementos da história pública. A utilização de plataformas como o YouTube e o TikTok, ainda que frequentemente voltadas para o entretenimento, possibilita o engajamento com públicos mais amplos, promovendo o aprendizado de maneira dinâmica e acessível. Deste modo, torna-se necessário investigar, com maior profundidade, a definição deste campo em consolidação e de suas relações com o conhecimento histórico que é produzido na sala de aula.

2.1 História pública: definições e desafios

Nos últimos anos, houve um crescente interesse pelas múltiplas formas de discurso histórico. Programas de televisão, rádio, canais do YouTube, podcasts e os tradicionais meios de difusão, como séries e filmes de caráter ficcional, têm ganhado espaço significativo. Isso ocorre em contramão à desvalorização da narrativa histórica no contexto escolar, que vem sendo publicamente tensionada a partir de reformas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Novo Ensino Médio (2017).

Jil Liddington (2011) destacou que essas transformações têm acompanhado novos interesses de pesquisa e profissionalização da história. Segundo a autora, "o pioneiro Ruskin College, em Oxford, oferece um Mestrado em história pública, enquanto outras instituições dão cursos em história aplicada [*Applied History*] ou estudos de patrimônio" (2011, p. 32). Isso evidencia que a circulação das narrativas históricas e suas funções têm ganhado novos contornos, e a própria concepção de "história pública" nesse contexto assume múltiplas definições que estão, certamente, em disputa.

A história pública se dedica a refletir sobre a divulgação do conhecimento histórico, considerando tanto o público quanto a função social que essa disseminação exerce. Trata-se de um campo que busca não apenas ampliar o acesso à história, mas também questionar como, por quem e para quem esse conhecimento é produzido e recebido. Santhiago (2016, p. 27) propõe quatro formas de engajamento com a história pública, cada uma destacando diferentes modos de interação entre historiadores e a sociedade.

Para o autor, o primeiro tipo é a "história feita para o público", cujo objetivo é tornar a história mais acessível e atingir um público mais amplo. O segundo é a "história feita com o público", que adota uma abordagem colaborativa, compreendendo que o público é mais do que uma fonte, é um agente ativo na produção e divulgação do conhecimento histórico. O terceiro é a "história feita pelo público", que valoriza formas não institucionais de produção histórica e memória coletiva, muitas vezes criadas fora das academias tradicionais. Por fim, a "história e público" refere-se à reflexividade do campo, promovendo uma análise crítica dos processos e práticas envolvidos na história pública.

Liddington (2011), por outro lado, mantém uma perspectiva de tripartição baseada no olhar e na função que a história profissional desempenha. Em sua visão, a produção da narrativa histórica para diferentes públicos está intrinsecamente associada à formação de historiadores e historiadoras. Essa distinção oferece um quadro de compreensão contrastante: enquanto, na visão de Santhiago (2016), o sujeito agente dessa história pública pode ser múltiplo, Liddington (2011) entende que a articulação desse tipo de história está necessariamente vinculada à profissionalização e à formação específica na área.

No contexto da história pública, surgem diversos desafios relacionados à sua prática. Hermeto e Ferreira (2018) destacam que a história pública se estrutura na possibilidade de construir diálogos em torno do conhecimento histórico para além dos limites da academia, abrindo espaço para diferentes formas de veiculação da produção histórica. Nesse sentido, a história pública se relaciona diretamente com a democratização do conhecimento histórico, na medida em que este pode alcançar pessoas que não estão diretamente vinculadas às universidades.

Ela é uma avenida para a formulação e a configuração de políticas públicas por meio de pesquisas historicamente fundamentadas; ela é um veículo para ampliar nossa visão do passado através do uso sofisticado e criativo de exposições museológicas, performances teatrais, mídia audiovisual e muito mais. Ela é uma arena de disputas vigorosas, na qual adversários ideológicos lutam pelo legado, patrimônio e memória

pública de acontecimentos ocorridos há muito tempo ou há pouco tempo e que ainda estão se desdobrando. A história pública amadureceu como um campo variado e cada vez mais sofisticado, gerando criativos imaginativos museólogos, arquivistas, curadores, cineastas, documentaristas de websites, historiadores de políticas públicas e uma variedade de outros profissionais – todos, de diversas maneiras, engajados em compilar, pesquisar, interpretar e aplicar a história em todas as facetas da vida pública. (Zahavi, 2011, p.51)

A definição de Zahavi evidencia elementos multidimensionais do campo da história pública que estão em disputa. Desde a produção de pesquisa na área, observa-se a perspectiva de seu uso por múltiplos agentes, como também apontado por Santhiago (2016). Além disso, é relevante destacar a ideia de "arena" como parte da instrumentalização clara do discurso histórico para além dos interesses acadêmicos, envolvendo sua utilização no cumprimento de agendas políticas moldadas pelas diversas posições ideológicas em circulação em uma sociedade.

A história pública incorpora não apenas diferentes sujeitos produtores de discursos históricos, mas também múltiplos profissionais que, a partir de seus interesses de pesquisa e atuação, contribuem para os variados usos desse conhecimento. Adaptar, interpretar e formatar o discurso histórico para públicos diversos não é apenas uma disputa, mas também uma agenda de profissionalização em outras áreas, seja na perspectiva da complementariedade, seja na da contraposição.

Narrativas orais, escritas, imagéticas e virtuais sempre foram produzidas fora do ambiente universitário. No entanto, a multiplicidade e a velocidade com que essas narrativas têm sido geradas nas últimas décadas exigem maior atenção, prontidão e intervenção (ROVAI, 2020). Thomas Cauvin (2019) destaca que o uso de diferentes suportes para a produção de história pública, longe de ser uma exclusividade do próprio campo, está intimamente ligado à sua historicidade.

Há uma célebre frase de Robert Kelley, que cunhou o termo história pública pela primeira vez na década de 1970. Para o autor, “a história pública se refere à atuação de historiadores e à aplicação de métodos históricos fora da academia” (Kelley, 1978, p. 16). Essa definição surgiu em meio a uma crise nos Estados Unidos relacionada à desconexão entre o público leitor e os consumidores do conhecimento produzido no ambiente acadêmico. A crítica desenvolvida à escrita acadêmica da época apontava para o afastamento gerado pela prática de “historiadores profissionais [que] passaram a se dirigir a audiências cada vez mais específicas – seus pares acadêmicos –, no intuito de se afastarem de um estilo de escrita popular” (Cauvin, 2019, p. 11).

Neste contexto, Thomas Cauvin destaca que uma das primeiras aproximações entre historiadores e o público fora da academia ocorreu antes mesmo do surgimento formal da história pública nos Estados Unidos. Essa aproximação teria sido marcada pelo envolvimento com histórias locais e pelas ações de associações e sociedades históricas regionais. Para Cauvin (2019), esse movimento foi uma resposta direta à perda de espaço e visibilidade enfrentada pelos historiadores, o que levou à busca por uma maior conexão com as comunidades.

No âmbito internacional, o contato com comunidades locais foi fortalecido por um interesse crescente em valorizar as especificidades do contexto local. Cauvin (2019) destaca os trabalhos de Alessandro Portelli (1985), Ronald Grele (1981) e Michael Frisch (1990) como exemplos significativos dessa abordagem inicial. Esses autores, em um esforço dialógico, introduziram novas abordagens historiográficas, como a história social, a história vista de baixo e a história do povo. Essas correntes “deslocaram o foco dos seus estudos das elites para as pessoas comuns e para as minorias étnicas” (Cauvin, 2019, p. 6), ampliando o alcance e o impacto do conhecimento histórico.

No Brasil, importantes passos no campo da história pública foram dados, em parte, por meio do Curso de Introdução à História Pública, ministrado na Universidade de São Paulo, e da publicação do livro *Introdução à História Pública*, em 2011. Juliele Almeida e Marta Rovai (2013) destacam que a emergência do campo visava difundir o conhecimento histórico “de maneira responsável e integrada” para amplas audiências, utilizando arquivos, centros de memória, museus, televisões, rádios, editoras e outros meios de comunicação social (Almeida; Rovai, 2013).

As autoras também argumentam que o desenvolvimento da história pública no Brasil não se limita à influência do contexto estadunidense, mas reflete debates em outros países, como Inglaterra, Canadá, Austrália, Itália e África do Sul (Almeida; Rovai, 2013). Nesse sentido, há diferenças significativas entre os enfoques adotados em cada contexto. Enquanto, nos Estados Unidos, a história pública ganhou destaque como parte de um esforço de profissionalização e enfrentamento de questões laborais de historiadores, na Inglaterra, o campo se desenvolveu como uma política pública voltada para a história, promovida pelo Estado.

Zahavi (2011), por sua vez, sugere que a história pública incorpora uma diversidade de atividades no campo profissional de historiadores e historiadoras (Tabela 3). Essa perspectiva reflete a amplitude do campo e sua capacidade de articular a produção

e a disseminação do conhecimento histórico de forma colaborativa e acessível, promovendo um diálogo constante entre o passado e as demandas contemporâneas.

Tabela 3 - Possibilidades de História pública

Gerenciamento de Coleções Históricas
Práticas curatoriais
Estudos arquivísticos
Preservação Histórica (documentos e mídia)
Estudos de cultura material
Estudos Museológicos
História pública e ficção
História pública e artes dramáticas (encenações históricas e teatro de não ficção)
História pública e cinema
Estudos de patrimônio e lugares de memória
História auditiva (documentários de áudio)
História oral
História digital/museus virtuais
História pública e história corporativa
História das políticas públicas

Estudos de documentário
Editoração histórica

Fonte: Adaptado de Zahavi (2011, p.62)

As possibilidades levantadas pelo autor nos levam a refletir sobre a relação entre temática e público. O que se delinea nesse horizonte é que a atuação de historiadoras e historiadores não apenas é múltipla, mas também definida pelo público com o qual interagem. A preocupação com os interesses dessa audiência não apenas coloca a história pública em evidência, mas também destaca a importância de uma formação específica voltada para a história profissional.

Para o autor, esse vasto campo de atuação está intrinsecamente associado a uma política de formação contínua que dialoga com outros campos do conhecimento. Essa perspectiva compreende a história pública menos como um campo estritamente disciplinar e mais como um espaço interdisciplinar, que integra múltiplas técnicas e abordagens. Nesse contexto, o campo não pode ser reduzido a uma mera divulgação do conhecimento histórico, mas deve ser entendido como um processo ativo e dinâmico de construção e mediação do saber histórico.

entendida como democratização da produção de arte e educação. Experiências como produções radiofônicas sobre memórias e personalidades culturais, mostram como diferentes profissionais podem atuar na divulgação, avaliação e valorização da história e da arte, atingindo as comunidades na busca da valorização cultural cotidiana, da ampliação do conhecimento sobre a produção de músicos e artistas, muitas vezes pessoas ligadas aos ouvintes na vivência diária, ou promovendo o acesso e o debate em torno de produções ou acontecimentos artísticos desconhecidos por setores sociais. Os programas de rádio e a história oral podem proporcionar o exercício sensível da escuta e a possibilidade de construção de documentários sonoros e poemas sinfônicos orais, assim como a preservação ou o registro das narrativas orais, importantes para a construção de identidade coletivas e do reconhecimento de “culturas subterrâneas” (Almeida; Rovai, 2013, p.6)

A compreensão destacada pelas autoras Almeida e Rovai concentra-se no processo de mobilização da cultura histórica em seu sentido mais amplo. O caminho proposto por essas autoras sugere o uso das múltiplas possibilidades da história pública como uma ponte para a reelaboração da relação entre sujeitos e história. Essa perspectiva valoriza as comunidades, as vivências cotidianas e a memória coletiva dos sujeitos que

consomem essas produções, cumprindo, assim, uma função educativa não formal. Trata-se de uma abordagem que não está necessariamente vinculada à escola ou ao processo educacional normativo.

Embora a história pública possa dialogar com o contexto da educação formal, esse não é seu objetivo imediato. Nesse sentido, o campo mobiliza um elemento sensível da dinâmica de compreensão dos fatos, processos e da cultura histórica. O acesso a seus produtos – desde exposições até podcasts – pode ser compreendido como uma oportunidade de formação e reelaboração da identidade histórica dos sujeitos, promovendo um contato direto e significativo com o conhecimento histórico.

Rüsen (2015) traz à discussão o desafio de reelaborar a relação dos indivíduos com os conhecimentos históricos, enfatizando o papel da identidade histórica nesse processo. Para ele, essa identidade implica um “retorno das identificações ao sujeito que se identifica [...] ele se constitui nelas, forjando assim as suas características individuais” (Rüsen, 2015, p. 261). Esse processo permite que o sujeito se integre a uma comunidade humana a partir de uma identidade histórica específica, que não apenas viabiliza uma percepção mais ampla dos processos relacionados ao passado, mas também aponta para o “ter-se tornado de um sujeito ou de uma unidade social com os respectivos projetos de futuro” (Rüsen, 2015, p. 263).

Nesse contexto, o conceito de público e os usos desse público tornam-se fundamentais para uma compreensão mais ampla da história pública. Renata Schittino (2016) posiciona esse debate em torno da noção de compartilhamento, destacando que o campo se estrutura na articulação de um espaço de experiência comum. Nessa perspectiva, “a história científica não encarna a posição de juiz do passado, não aparece como farol de luz mediante uma incompreensão do mundo, não toma para si a tarefa de desenvolver a consciência histórica levando conhecimento ao público leigo” (SCHITTINO, 2016, p. 45). Ou seja, a história pública busca romper com a separação rígida entre a escrita acadêmica e as diversas formas de veiculação do conhecimento histórico, explorando outros suportes e formatos.

Para Nicolazzi (2019), essa relação com o público é parte essencial da fundamentação da existência do campo. Ele aponta que a interação entre historiadores e diferentes audiências não apenas amplia o alcance do conhecimento histórico, mas também redefine os papéis dos profissionais da área, promovendo um diálogo contínuo e dinâmico com a sociedade. Assim, a história pública emerge como um espaço de troca e

construção coletiva, em que o público deixa de ser mero receptor para se tornar participante ativo na criação e interpretação das narrativas históricas.

[...] o fazer da história é plenamente dependente desse público destinatário autorizado (no sentido de dotado de autoridade), habilitado com credenciais reconhecidas (são pares e colegas), e que confere ao texto do historiador a legitimidade necessária para que, assim, seja acreditado (dotado de crédito). A banca de uma tese universitária, seria nesse sentido, o exemplo contundente de tal processo: ela autoriza, habilita, legitima e acredita determinado trabalho que se manifesta em um texto. (Nicolazzi, 2019, p. 214)

Esse seria o movimento que define o conceito de público no contexto da história produzida para e por historiadores dentro do campo científico. A discussão levantada pelo autor nos lembra os limites inerentes à forma tradicional de produção do discurso historiográfico. Assim, seria inviável conceber uma peça de teatro, um programa de TV ou um website como um produto exclusivo do conhecimento histórico acadêmico, desenvolvido com base nos critérios e suportes tradicionais da ciência histórica.

Como discutido anteriormente, a observação de Ricardo Santhiago (2016) sobre as formas de história pública em circulação no Brasil apresenta um desafio significativo. Para o autor, a chamada “divulgação científica” já alcançou certo nível de sofisticação nos espaços universitários, mas tende a se basear em uma “simplificação dos padrões já existentes, numa reconvenção da linguagem para um grupo social idealizado” (Santhiago, 2016, p. 29). Essa abordagem, segundo ele, não pode ser confundida com história pública, pois questões de linguagem e formato revelam-se mais complexas do que frequentemente se admite.

Nesse sentido, as adaptações necessárias para alcançar diferentes públicos não são apenas um detalhe técnico, mas um elemento central do debate no campo da história pública. Santhiago (2016) reforça essa ideia ao afirmar que a história pública “engloba um conjunto de qualificativos que, salvo engano, requer modificações durante o processo de pesquisa, não apenas no momento de seu escoamento” (p. 29). Isso implica que a preocupação com o público deve estar presente desde o início, permeando todo o processo de concepção e execução do trabalho histórico.

A abordagem do autor traz uma contribuição substancial à discussão sobre o público “da” e “na” história pública. A conexão com o público deve ser construída desde os primeiros momentos da pesquisa, incluindo a formulação da estratégia de comunicação, a escolha dos conceitos e categorias históricas e a adequação da linguagem

e dos formatos de divulgação. Essa integração é essencial para que a história pública cumpra sua função de dialogar efetivamente com diferentes audiências.

Ao mesmo tempo, o desafio reside na capacidade de compartilhar o processo produtivo, incorporando múltiplas vozes na construção da história pública. No entanto, essa multiplicidade também enfrenta tensões significativas. A disputa entre narrativas legítimas e o falseamento histórico, frequentemente motivado por interesses políticos, representa um dos grandes desafios do campo. Produzir narrativas históricas que dialoguem com o público sem comprometer a ciência histórica exige uma atenção rigorosa à autenticidade e à ética na prática da história pública.

Longe de ser uma novidade no espectro político e científico, esse tipo de discurso que aposta na dissimulação histórica se apoia “aos clamores por restauração – em favor da antiga lei, da velha moralidade, da religião de antigamente e assim por diante – e bem poderiam ser tentados a generalizar a partir daí” (Hobsbawm, 2013, p. 21). Essa busca por orientação temporal e ideológica faz com que, no contexto da emergência de múltiplas linguagens, como as que possuímos atualmente, estejam em constante disputa as narrativas de distintos grupos. Esses grupos não apenas desejam dialogar com o público, mas também disseminar uma memória histórica específica.

É nesse contexto que a aceleração das trocas de informação, as redes sociais e a cultura digital se tornam indispensáveis para o nosso debate. Carvalho (2016) destaca que “é talvez a maior oportunidade que a história pública já teve para transformar o público em audiência e envolvê-lo efetivamente na escrita da história” (p. 50). Nesse cenário, o campo da história pública se posiciona como uma perspectiva de enfrentamento aos discursos que se distanciam do norteamento oferecido pela ciência histórica.

Tomemos, como exemplo, a circulação de documentários com conteúdo político e histórico. Em julho de 2023, foi lançada uma série em um serviço de streaming, associada a grupos políticos de direita: *Caso Maria da Penha – Investigação Paralela*. A produtora, uma já conhecida agência de audiovisual, trabalha com uma perspectiva ideológica bem definida. No documentário, o Brasil Paralelo adota um ponto de partida que se aproxima do caso de repercussão nacional com o intuito claro de sugerir que o ocorrido seria reflexo de questões pessoais da vítima, Maria da Penha Fernandes.

Essas e outras produções da mesma editora parecem se alinhar com a perspectiva do revisionismo histórico. Esse tipo de abordagem, segundo Picoli, Chitolina e Roberta Guimarães (2020), “procuram cumprir metas em uma agenda específica. Revisam o passado de forma a corroborar com suas premissas, não se atendo ao rigor metodológico”

(p. 16). Nesse sentido, a utilização de técnicas de outros campos, como o audiovisual, amplifica as possibilidades de construção e circulação desses discursos.

Na prática, para historiadoras e historiadores da história pública, o rigor metodológico é indispensável. Por outro lado, no discurso revisionista, o foco está em fazer com que o conteúdo seja percebido como inovador e dotado de uma suposta autenticidade, utilizando expressões como: “a história que você não viu”, “o que não te contam” ou “a verdadeira história”. Essas frases, amplamente encontradas em diferentes espaços midiáticos, servem para atrair e convencer o público com um verniz de ineditismo.

Sem dúvida, a arena em que o campo da história pública se insere não está centrada apenas na discussão de seus limites e possibilidades enquanto área historiográfica acadêmica e profissional. O desafio principal parece estar em enfrentar um espaço frequentemente apropriado por discursos revisionistas. Nesse contexto, é possível interpretar essas narrativas como “historiográficas e midiáticas, pois se confluem e confundem com estas narrativas, na tentativa aparentemente paradoxal de se legitimar a partir delas, concomitantemente as negando e combatendo” (Bonsanto, 2021, p. 5).

A complexidade do campo da história pública no século XXI torna-se ainda mais evidente quando confrontada com a realidade da pós-verdade, um conceito que redefine a relação entre fatos e percepções públicas. A pós-verdade fragmenta o debate histórico ao deslocar o foco do rigor científico para a “verdade emocional”, criando um cenário em que narrativas baseadas em sentimentos e convicções pessoais frequentemente eclipsam o conhecimento historicamente fundamentado. Isso impõe à história pública o desafio de democratizar o conhecimento histórico sem renunciar seu compromisso com a precisão e a interpretação crítica dos fatos.

No contexto da cultura digital, o colonialismo digital emerge como outro desafio central, especialmente no campo da história pública. Esse conceito refere-se à forma como as tecnologias digitais e as plataformas dominadas por grandes corporações globais moldam a produção, disseminação e consumo de narrativas históricas. A hegemonia dessas plataformas não apenas delimita quais histórias são amplificadas, mas também influencia quem tem acesso à produção e distribuição dessas narrativas, perpetuando desigualdades globais na construção da memória histórica. Assim, o colonialismo digital coloca em evidência as barreiras estruturais que limitam o alcance de perspectivas alternativas ou contra-hegemônicas.

Nesse cenário, a história pública se torna alvo de disputas intensas em torno da legitimação das fontes e do controle das narrativas históricas. Por meio das redes sociais e plataformas digitais, diferentes grupos políticos e culturais buscam se apropriar do passado para atender a agendas específicas. Isso reforça a necessidade de que a história pública reforce seu compromisso com uma educação histórica crítica, formando leitores capazes de discernir entre o rigor científico e a manipulação dos fatos.

A pós-verdade, amplificada pela velocidade da informação e pela efemeridade das narrativas digitais, também desafia a história pública. As “verdades” propagadas em plataformas como YouTube, Instagram ou TikTok frequentemente se apresentam de forma atraente, mas desprovidas de fundamentação metodológica. Para disputar o espaço da memória histórica na arena digital, a história pública precisa encontrar formas igualmente acessíveis e criativas, sem abrir mão de seu rigor.

O colonialismo digital, por sua vez, se manifesta na concentração de infraestrutura tecnológica e no controle algorítmico exercido por grandes corporações como Google e Meta, que determinam a visibilidade de determinados conteúdos. Narrativas históricas desalinhadas aos interesses dessas plataformas são frequentemente invisibilizadas. Para enfrentar esse cenário, a história pública deve explorar formatos independentes e criar redes que escapem das lógicas centralizadoras das plataformas dominantes.

Dessa forma, é imprescindível que a história pública reconheça a centralidade das linguagens digitais em sua prática. Essas linguagens ampliam o alcance e a interação com diferentes públicos, mas também exigem uma compreensão crítica de como são mediadas pelas estruturas de poder do capitalismo digital. Essa realidade demanda que os profissionais da área desenvolvam habilidades tanto na curadoria de conteúdos quanto na produção de narrativas adaptadas aos diversos suportes e linguagens disponíveis.

A formação de historiadores e historiadoras para atuar nesse contexto é outro aspecto crucial. Além de capacitação técnica no digital, é fundamental uma reflexão ética e política sobre as implicações de suas práticas. A história pública, nesse sentido, não pode ser reduzida a um mero suporte tecnológico; ela se configura como um espaço de disputa pela memória coletiva e pela formação de identidades históricas.

A aceleração tecnológica também coloca em destaque o papel da história pública na preservação e organização de acervos digitais. Em um mundo onde a produção de informações cresce exponencialmente, a curadoria de acervos por historiadores torna-se essencial para assegurar que futuras gerações tenham acesso aos registros de seu tempo.

Trata-se de uma contribuição que transcende o presente, consolidando a memória histórica para o futuro.

Por fim, a história pública no século XXI enfrenta a responsabilidade de reverter processos de exclusão histórica que ainda marcam determinadas populações. Ao amplificar vozes marginalizadas e produzir narrativas que reflitam a diversidade cultural e social, ela não apenas democratiza o conhecimento, mas também promove a justiça social. Nesse sentido, a história pública ocupa um campo de prática e mediação essencial para a inclusão e o reconhecimento de sujeitos históricos.

Essa discussão abre caminho para aprofundar o papel da história pública digital. No próximo tópico, analisaremos como as tecnologias digitais não apenas transformam a prática histórica, mas também oferecem novas possibilidades para a interação entre historiadores e o público, consolidando um campo de atuação cada vez mais dinâmico e interdisciplinar.

2.2 História pública e Internet

No contexto da emergência do espaço e da cultura digital, as formas de produção de história parecem ter encontrado uma nova configuração de público. O que discutimos no tópico anterior se refere, em um primeiro momento, à historicidade desse processo e aos argumentos de historiadoras e historiadores sobre essa transformação, que ainda está em curso. Nesse cenário, a história pública, em uma perspectiva ampla, surge como uma modalidade situada no centro desse debate.

A capacidade de articular diferentes linguagens coloca a história pública em um lugar privilegiado de interação com as redes sociais e com a própria cultura digital. Como resposta à reconfiguração desses diferentes públicos, emerge a ideia de uma história pública digital. Esse conceito é amplamente explorado na obra de Toni Weller (2012), *History in the Digital Age*, onde o autor distingue o uso das redes sociais, da internet e do aparato tecnológico que caracteriza essa cultura digital.

Para Weller (2012), a “virada digital” representa uma imersão que divide os historiadores em dois grupos: “aqueles que se envolveram profissionalmente em tecnologias digitais em seu trabalho [...] e aqueles que não consideram o assunto sob sua alçada, apesar de usarem regularmente” (Weller, 2012, p. 2, tradução nossa). Isso significa que, enquanto alguns já incorporaram o digital em suas metodologias e na análise de suas pesquisas, outros utilizam esses recursos de forma meramente

instrumental, limitando-se a atividades como o uso de e-mails, download de livros e artigos, ou a realização de videoconferências, sem que isso impacte significativamente o desenvolvimento de seu trabalho historiográfico.

Uma crítica central presente no *Manifesto das Humanidades Digitais* (2011), publicado por Marin Dacos, é a necessidade de compreender a viabilidade de um novo campo do conhecimento, marcado pela transição para uma cultura histórica profundamente influenciada pelo espaço digital e pelos efeitos gerados por ele. Nesse sentido, o manifesto chama a atenção não apenas para as formas de produção dessas chamadas humanidades digitais, mas também para as políticas de circulação e armazenamento de dados, aspectos cruciais para a sustentabilidade desse campo.

Para Serge Noiret (2015), esse movimento criou as condições para a emergência de uma história digital, caracterizada principalmente pelas novas formas de produção e visualização da história, que não estão centralizadas no texto como suporte principal. Esse campo pode ser definido pela crescente informatização dos processos de pesquisa historiográfica, que amplia o alcance e as possibilidades de análise histórica.

O grande desafio nesse contexto está no domínio da técnica, que, como discutido anteriormente, se desenvolve em um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Noiret (2015) destaca que esses desafios não são apenas operacionais, mas também epistemológicos. Um dos efeitos mais proeminentes da cultura digital é inserir o sujeito em uma rede de relações, conectando o global ao local e oferecendo novas perspectivas para compreender a história em um contexto de múltiplas escalas.

Há, deste modo, um desafio especial nesta virada digital:

A “história” e a memória que a rede mundial de computadores transmite, narradas e interpretadas em parte por quem quer que seja, permitem a reprodução acrítica e descontextualizada da memória individual e comunitária, ou seja, do horizonte “cego” de cada um. Esse localismo abstrato é incapaz de ler a complexidade dos processos históricos e sua globalidade. (Noiret, 2015, p.13)

É nesse contexto que a história pública digital emerge como um movimento interpretativo dessas novas dinâmicas, buscando compreender os múltiplos fluxos de orientação temporal a partir de suas diferentes formas de articulação. Isso implica a necessidade de desenvolver uma mediação imperativa entre as memórias e narrativas que estão em circulação.

Bruno Carvalho (2016) aponta que a posição da história pública no contexto digital se estrutura a partir de três eixos principais: (1) o desejo de valorização profissional

crítica; (2) a promoção do público como agente fomentador da produção histórica, ampliando os debates e garantindo amplo acesso; e (3) o reconhecimento do espaço digital como um eixo predominante de circulação de informações e de disputas de narrativas. Esses três elementos, juntos, explicam a necessidade de aprofundar o debate sobre a história pública nas redes. Assim, cabe ainda uma reflexão sintética sobre o que se espera ao discutir o digital na perspectiva da história pública.

Sem dúvida, é necessário estabelecer que o espaço de atuação da história pública digital não está limitado às redes sociais. As possibilidades incluem múltiplas narrativas e iniciativas, como a criação de websites, acervos digitais e outros materiais que, embora não sejam consumidos exclusivamente nas redes sociais, estão inseridos no amplo espaço digital. No entanto, é importante reconhecer que, muitas vezes, as redes sociais atuam como o principal canal pelo qual grande parte do conteúdo digital é acessado, como já discutido anteriormente.

Carvalho (2016) argumenta que, devido a essa assimetria de acesso, historiadoras e historiadores públicos precisam considerar cuidadosamente a elaboração de projetos que dialoguem com o público digital. Isso envolve a formação de equipes especializadas, a atualização contínua em conteúdos técnicos, a viabilização operacional de projetos, o uso estratégico da pesquisa digital e a gestão eficaz das redes sociais. Esses elementos, segundo o autor, são essenciais para que a história pública digital possa cumprir seu papel de maneira efetiva e significativa.

Um dos grandes exemplos de história pública digital fora das redes sociais é o projeto exemplar da Wikipédia. Lançado no início dos anos 2000 por Jimmy Wales e Larry Sanger, esse projeto não comercial tornou-se um marco na cultura digital, representando um esforço político e cultural em prol do livre acesso à informação. A Wikipédia reflete a proposta de democratização do conhecimento, inserindo-se em um contexto de transformações digitais que redefiniram a produção e o consumo de informações em escala global.

De acordo com Castro (2021), a Wikipédia não apenas possibilita o acesso a um vasto conjunto de informações, mas também promove um modelo colaborativo de produção do conhecimento. Essa abordagem permite que diferentes vozes e perspectivas sejam incorporadas, o que contribui para a construção de uma memória coletiva mais plural. No entanto, o autor também destaca os desafios que esse modelo enfrenta, como o controle de qualidade, a curadoria das informações e as disputas ideológicas que frequentemente se manifestam nas edições de conteúdo.

Nesse sentido, a Wikipédia exemplifica como a história pública digital pode operar fora das redes sociais tradicionais, aproveitando o potencial das plataformas digitais para ampliar o alcance e a diversidade do conhecimento histórico. Ainda assim, o projeto demanda uma análise crítica contínua, especialmente no que diz respeito à mediação de conflitos e à garantia de uma base metodológica sólida para a produção de conteúdos históricos confiáveis.

[...] A Wikipedia foi fundada no começo do milênio sob grande influência do movimento tecnoutópico contra-hegemônico que defendia, e ainda defende, a causa do copyleft, software livre, da colaboração e do compartilhamento de conhecimento de modo universal na rede. Seja por suas condições técnicas ligadas à plataforma wiki ou o engajamento de numerosas comunidades multilíngues espalhadas pelo mundo, é possível encarar o espaço virtual ocupado pela Wikipedia enquanto um dos diversos espaços públicos virtuais presentes na web. (Castro, 2021, p.133)

No caso específico do projeto da Wikipédia, a perspectiva de software livre e a defesa da edição, do acesso e do compartilhamento de informações inserem-se em uma lógica que contrasta com os modelos estabelecidos pelas redes sociais. Gradualmente, a territorialização percebida no espaço da internet permite inferir a existência de uma divisão. Embora não se possa afirmar categoricamente sua configuração, observa-se uma distinção entre espaços controlados pelas grandes corporações tecnológicas (*big techs*) e aqueles dedicados à livre circulação de dados.

Para historiadores e historiadoras públicas, a análise do projeto enciclopédico online é especialmente interessante, pois oferece uma dimensão crítica do uso da internet e dos espaços que esses profissionais podem ocupar. Quando discutimos a questão do público e do privado na internet, estamos abordando a clareza e a transparência com que os dados são constituídos, projetados, colhidos e compartilhados. Um exemplo relevante é a plataforma GitHub, que hospeda códigos-fonte de diversos arquivos, sites e programas comprometidos com a política de livre acesso e colaboração.

Nesse contexto, Flávia Varella e Rodrigo Bonaldo (2020) desenvolveram, na Universidade Federal de Santa Catarina, o projeto de extensão *Teoria da História na Wikipédia*. O objetivo da professora e do professor foi viabilizar a produção de verbetes em colaboração com estudantes da pós-graduação. Essa iniciativa reconheceu a política editorial da Wikipédia como centralizada na participação do público no processo de construção e consolidação de conteúdo. O projeto exemplifica como a prática de

construção coletiva pode fortalecer a produção de conhecimento histórico acessível, promovendo a interdisciplinaridade e a inclusão de múltiplas vozes.

A relação entre o público-leitor e o público-editor, como destaca Castro (2021), trouxe dinâmicas interessantes de negociação, que não apenas romperam com a lógica tradicional de produção da história exclusivamente por historiadores e historiadoras, mas também fomentaram a articulação e mediação de saberes produzidos em outros contextos. Essas trocas são mediadas pela dinâmica interna da plataforma, cuja lógica editorial regula a aceitação e a publicação de verbetes, promovendo uma interação colaborativa⁷.

Essa forma de ocupação e atuação profissional na Wikipédia contrasta com o que ocorre em espaços privados, como redes sociais, a exemplo do YouTube, Instagram, TikTok e Twitter/X. Nessas plataformas, a lógica subjacente impõe à linguagem e aos conteúdos uma dimensão distinta, moldada por algoritmos e características específicas de cada rede. João Pedro Silva (2024) explora alguns desses aspectos ao analisar a utilização do TikTok na produção de vídeos históricos.

Um dos principais pontos apresentados por Silva é a maneira como os signos funcionam de forma altamente específica no contexto do TikTok. Nessa plataforma, mais do que promover uma história pública tradicional, os usuários que postam vídeos ganham o status de comunicadores digitais ou produtores de conteúdo. O que produzem deve necessariamente se alinhar à dinâmica peculiar da rede, incluindo a brevidade, o apelo visual e a adaptação a tendências. Esse formato muitas vezes distancia a produção do rigor metodológico da ciência histórica, exigindo novas reflexões sobre a mediação do saber histórico no espaço digital.

Existe uma infinidade de criadores de conteúdo históricos na plataforma, Greicy Cristina (“curiosamoda”), Tawany Rocha (“Loucurasdahistória”), Odir Fontoura, João Pedro Rangel (“Operação barbarussa”), “HistóriaNoPaint”, Débora Aladim, “Prof Danilo do História e Tu”, “Goledehistória”, para citar alguns. Em sua maioria, os perfis chegam a ter uma média de 100 a 800 mil seguidores – Débora Aladim é a única que destoa desse número com mais de dois milhões de seguidores. (Silva, 2024, p.92)

O trecho citado acima oferece uma percepção interessante sobre o nível de circulação de conteúdo no TikTok. Milhares de usuários não apenas assistem aos vídeos,

⁷ De acordo com Castro, a produção dessa relação é estabelecida por uma política editorial restrita atravessada por sete itens: 1) a imparcialidade; 2) a verificabilidade das fontes; 3) a recusa por materiais originais ou inéditos; 4) a transcrição e usos de fontes primárias; 5) delimitação na escrita de biografia de pessoas vivas; 6) a escrita sobre “eventos futuros”; 7) O que a Wikipédia não é.” (Castro, 2011, p.80)

mas também os reproduzem e compartilham em outras redes, gerando um alto volume de acessos. A dinâmica de distribuição em redes sociais opera a partir dessa metrificação: quanto maior a exposição do conteúdo, maior a chance de se tornar viral – ou seja, alcançar uma audiência exponencialmente maior.

Silva (2024), ao destacar alguns desses usuários, evidencia que muitos possuem formações diversas, e alguns não têm qualquer formação superior, muito menos em história. Isso levanta uma questão reflexiva: é possível que pessoas sem formação em história atuem no campo da história pública? O que se observa nas redes sociais é a presença de múltiplos sujeitos, com variadas formações, utilizando o discurso histórico como elemento de trabalho. Essa diversidade expande o alcance da história pública, mas também desafia a ideia tradicional de rigor acadêmico.

No TikTok, assim como no Instagram, frequentemente observam-se tentativas de veicular conteúdos históricos factuais combinados a elementos de humor e comportamentos característicos dessas plataformas. Nesse ponto, a finalidade da rede social muitas vezes se sobrepõe às intenções pedagógicas. Embora haja conteúdos que passam por uma curadoria alinhada ao campo da história pública, seu propósito principal geralmente não é educacional. Da Silva (2024, p. 95) argumenta que "o divertimento e distração por meio do consumo de vídeos podem categorizá-lo como um produto de entretenimento".

Isso indica que as redes sociais, ao serem usadas para disseminar discursos históricos no público digital, operam com diferentes ênfases e perspectivas. O conteúdo produzido nesses espaços não é exclusivamente educacional, nem se propõe a sê-lo. A estrutura que viabiliza sua circulação está vinculada ao algoritmo da plataforma, o qual prioriza narrativas que se alinhem à lógica de engajamento e consumo da rede.

Um movimento semelhante ocorre nas dinâmicas entre textos e imagens em outras plataformas. Gabriela Correa Silva (2016) analisou a página de Facebook "Mina na História", que veicula conteúdos históricos a partir de uma perspectiva interseccional, focada no campo da história das mulheres.

Nesse caso, a possibilidade de utilizar textos em vez de vídeos permite que as autoras da página façam uso de citações e disponibilizem as fontes consultadas. Isso contrasta com o TikTok, onde a limitação de tempo de vídeo muitas vezes resulta na perda de referência às fontes. Assim, a escolha do formato e da plataforma influencia diretamente a profundidade e a abordagem dos conteúdos históricos veiculados.

A produção de conteúdos históricos em ambientes digitais apresenta desafios éticos e epistemológicos significativos, sobretudo ao tentar equilibrar a adaptação de narrativas complexas a formatos populares e a preservação da qualidade do conhecimento histórico. Um exemplo emergente é o uso de plataformas como Twitch e Discord para debates e apresentações de conteúdos históricos ao vivo. Essas ferramentas possibilitam interações em tempo real entre historiadores e o público, criando espaços de diálogo mais abertos e colaborativos do que as redes sociais tradicionais. No entanto, a necessidade de capturar a atenção do público pode comprometer a profundidade analítica, evidenciando uma tensão entre acessibilidade e rigor acadêmico.

A curadoria ética de conteúdos históricos no ambiente digital é igualmente essencial. Enquanto plataformas como YouTube já foram amplamente discutidas como espaços de disseminação de narrativas históricas, iniciativas como arquivos comunitários digitais oferecem novos caminhos para um engajamento ético. Um exemplo é o "Digital Public Library of America", que não apenas facilita o acesso, mas também incentiva a participação colaborativa de comunidades na preservação de histórias locais e regionais. Tais iniciativas demonstram o potencial da história pública digital para valorizar tanto a memória coletiva quanto a diversidade de vozes.

A interdisciplinaridade continua sendo um eixo central para o avanço da história pública Digital, especialmente com o uso de tecnologias emergentes como realidade virtual (VR) e inteligência artificial (IA). Por exemplo, recriações virtuais de eventos históricos, como a cidade de Pompeia durante a erupção do Vesúvio, atraem públicos diversos, oferecendo experiências imersivas. Contudo, o uso de tecnologias como VR exige cuidado na seleção dos aspectos históricos representados, para evitar a simplificação de narrativas complexas.

A inteligência artificial também tem potencial para transformar a preservação e análise de fontes históricas. Projetos como o "*Machine Learning for Cultural Heritage*", do MIT, mostram como algoritmos de aprendizado de máquina podem restaurar manuscritos danificados, ampliando o acesso a fontes primárias. Entretanto, o uso da IA levanta questões éticas, especialmente quanto à autonomia das interpretações realizadas por máquinas, reforçando a necessidade da supervisão humana em todas as etapas do processo.

A sustentabilidade é outro tema crítico para a história pública digital, especialmente diante do impacto ambiental das tecnologias. A crescente demanda por servidores em nuvem e dispositivos digitais está associada a uma alta pegada de carbono.

Iniciativas como o "Sustainable History Network" na Escandinávia têm buscado integrar práticas ambientalmente responsáveis, como o uso de energia renovável em data centers e a promoção de software de código aberto.

Além disso, a reutilização de dispositivos tecnológicos e a redução do desperdício eletrônico podem ajudar a tornar a história pública digital mais acessível e sustentável. Em regiões com barreiras econômicas, essa abordagem promove inclusão ao reduzir custos e facilitar o acesso às tecnologias.

A inclusão de vozes historicamente marginalizadas é um aspecto essencial para o desenvolvimento da história pública digital. Enquanto plataformas colaborativas como a Wikipédia têm demonstrado o valor da diversidade de perspectivas, projetos como o "Global South Digital Archive" destacam a importância de democratizar o acesso ao patrimônio cultural em comunidades do Sul Global. Essas iniciativas ajudam a romper com narrativas hegemônicas, promovendo uma história mais plural e inclusiva.

A dimensão pedagógica da história pública digital também é relevante. Tecnologias como aplicativos educacionais e jogos históricos permitem conectar estudantes diretamente a contextos históricos específicos, personalizando e enriquecendo a aprendizagem. Ao integrar essas linguagens digitais ao ensino, é possível engajar os jovens de maneira criativa e dinâmica.

A preservação digital é outro desafio central para o futuro da história pública digital. Projetos de digitalização e arquivamento enfrentam questões como a obsolescência tecnológica e a segurança cibernética. Iniciativas como o "Internet Archive" destacam a importância de preservar conteúdos digitais de forma acessível e contínua, garantindo um legado histórico duradouro.

O papel das big techs na produção e disseminação de narrativas históricas merece atenção crítica. A centralização de poder econômico e cultural em grandes corporações levanta preocupações sobre como a memória coletiva é moldada e comercializada. Modelos alternativos, como cooperativas digitais, oferecem soluções mais democráticas e equitativas para a gestão de conteúdos históricos.

Os impactos ambientais da cultura digital e as desigualdades tecnológicas também devem ser abordados. A produção de dispositivos tecnológicos e o consumo energético associado ao armazenamento de dados têm consequências significativas para o meio ambiente. Paralelamente, a lacuna digital continua a limitar o acesso de muitas comunidades aos benefícios da história pública digital, exigindo estratégias inclusivas para superar essas barreiras.

Além disso, a digitalização de práticas culturais tradicionais levanta questões sobre apropriação e homogeneização cultural. Embora as tecnologias digitais possibilitem a preservação de manifestações locais, é essencial adotar uma abordagem ética e colaborativa para evitar práticas que invisibilizem ou simplifiquem essas culturas.

A história pública digital não é apenas uma ferramenta para o presente, mas também uma plataforma para a construção de futuros históricos mais inclusivos e sustentáveis. Ao integrar ética, interdisciplinaridade e sustentabilidade, o campo pode enfrentar os desafios impostos pela cultura digital e criar possibilidades para o engajamento público com a história.

Por fim, a adoção de tecnologias emergentes como IA e VR deve ser conduzida com cuidado, garantindo que sirvam para enriquecer a compreensão histórica sem substituir a análise humana. Esse equilíbrio é fundamental para preservar a integridade e a complexidade das narrativas históricas.

Reconhecendo a interconexão entre tecnologia, economia e cultura, a história pública digital pode se tornar um espaço de transformação social. Ao amplificar vozes marginalizadas, adotar práticas sustentáveis e promover abordagens éticas, o campo tem o potencial de redefinir como a história é vivida e percebida no ambiente digital.

2.3 História pública e ensino de história

Para dar início à conclusão de nosso debate teórico, é necessário estabelecer conexões entre o ensino de história, a história pública e a história digital. Até aqui, destacamos não apenas a viabilidade dessas práticas, mas também a relação intrínseca entre a narrativa histórica e o ensino, compreendendo-os como elementos indissociáveis das formas de produzir e pensar a escrita da história.

No tópico anterior, enfatizamos a posição central das historiadoras e historiadores nos espaços digitais. As diversas formas de inserção nesse ambiente variam desde iniciativas mais abertas, fora das redes sociais, até aquelas que ocorrem no interior dessas plataformas. Essas inserções incluem desde a produção de textos até a curadoria de fontes, como explorado no segundo tópico do primeiro capítulo. Com tantas possibilidades, surgem também múltiplas preocupações que permeiam o debate.

O primeiro ponto a ser destacado é que o debate aqui apresentado não se limita aos significados do ensino de história em múltiplos espaços. Ludmila Jordanova (2008),

em diálogo com o trabalho de John Tosh (2008), discute o crescente interesse pelo conhecimento histórico e como, com o advento da cultura digital, as formas de apresentação e veiculação do discurso histórico passaram a atrair um público mais amplo. Esse público não está restrito àqueles em formação educacional formal, mas inclui indivíduos com interesses variados no conhecimento histórico.

Uma crítica frequentemente direcionada às redes sociais refere-se à sua formatação predominantemente voltada para o entretenimento. Jordanova salienta que grande parte da abordagem da história pública está direcionada a "filmes, revistas, museus, a mídia ou livros" (2008, p. 34). A questão que se coloca, portanto, é compreender quais outros fins a história pública podem alcançar. Esse questionamento poderia dialogar com Marc Bloch, que em sua célebre obra *Apologia da História* (2002) reflete sobre as finalidades e responsabilidades do historiador na construção do conhecimento histórico.

Essa questão é amplificada com a emergência da cultura digital. Nesse contexto, tanto Jordanova (2008) quanto Rüsen (2015) concordam com o papel central das ideias de identidade e identificação. Como já discutido anteriormente, Rüsen sugere que a identidade é um motor essencial para a circulação e o pertencimento, produzindo a orientação temporal dos sujeitos. Essa perspectiva reforça a importância de compreender como a história pública, especialmente no ambiente digital, pode atuar como um catalisador para a construção de identidades e pertencimentos históricos.

Neste sentido, John Tosh toca em um elemento importante. Para o autor, a história pública revitaliza a relação e a dinâmica entre o conhecimento histórico e as interfaces do espaço não acadêmico. "Um serviço importante é prestado ao restaurar para a memória pública eventos e tendências do passado que estão além da contenção" (Tosh, 2008, p. 42). A perspicaz citação do autor revela aqui a ponte, isto é, a relação entre o ensino de história e a história pública.

Everardo Paiva de Andrade e Nivea Andrade evidenciam que

A discussão acerca das relações entre História pública e Educação propicia uma oportunidade inesperada de interpelar o sonho cientificista de um grande rio comum que subjaz às práticas sociais e culturais envolvendo os usos do tempo e do passado, cujas águas cristalinas teriam sua origem e seriam permanentemente alimentadas, pela historiografia acadêmica. No fundo, tal perspectiva supõe que aquelas práticas sejam meramente epidérmicas e que toda manifestação da História nelas presente não seja mais do que o vazamento, abrindo espaço, talvez para a advertência contida nas considerações intempestivas contra os excessos da história para vida. (Andrade; Andrade; 2016, p. 177)

No trecho acima, os autores destacam que a relação entre estes campos tensiona os próprios limites das formas de apresentação do discurso histórico. Estas múltiplas formas de veiculação do conhecimento histórico estariam atreladas na imagem de um rio que não só tem as suas margens afetadas por esse conhecimento como também se reconfiguram a partir do “vasão” dos debates que ali estão postos. A pretensão do uso da historiografia acadêmica como o principal alimento é o que passa a ser questionado, como já vimos, no contexto da história pública.

O debate elencado pelos autores encontra-se também em um debate já conhecido da historiografia profissional. A relação entre memória e história com as suas diferentes abordagens e narrativas já evidenciava que a formulação, veiculação e recepção do discurso sobre o passado é frequentemente palco de uma disputa. Neste ponto mais do que uma oposição, é preciso observar os atravessamentos que são criados a partir da relação da memória e da cultura histórica. Rusen (2015) deixou evidente que essa relação produz, a partir da memória histórica, uma divisão em três graus: memória comunicativa, memória social e a memória cultural.

“Os três graus podem ser entendidos como uma consolidação duradoura ou como uma resistência à mudança” (Rusen, 2015, p. 225). Esse atravessamento torna a relação entre história pública e ensino de história indissociável, já que o discurso histórico produzido a partir da história como ciência encontra-se em disputa seja na escola, na universidade ou em outros espaços. Menos uma oposição entre memória e história e muito mais uma compreensão de que todos estes efeitos em relação a cultura histórica são cotidianamente moldados a partir de grupos culturais e políticos distintos.

Marcelo Abreu e Nara Cunha (2019) dialogam sobre este ponto apostando na lógica do ensino de história como uma fora múltipla de “compreensão e fruição da relação entre passado, presente e futuro” (2019, p.112). Para os autores, a perspectiva do campo da aprendizagem histórica se constitui não só no processo formativo escolar, mas também nos espaços não formais. Sendo assim a relação entre história pública e ensino de história seria compreendida a partir do entrelaçamento das experiências de sujeitos e sua relação com o saber histórico acadêmico.

Abreu e Cunha (2019) a partir da experiência do diálogo sobre o estágio docente na licenciatura em história nos fornecem uma visualização sobre a relação entre a aprendizagem histórica e sua relação com a história pública – presente em outros espaços

da vida prática. Ao recuperar a narrativa dos alunos, os autores evidenciam que um dos pontos de conexão entre a narrativa dos alunos era a relação com as tecnologias digitais

De cada narrativa individual foi possível recuperar um fio singular: a história presentificada na cidade, nas estátuas, nos cemitérios ou nas ruínas de uma antiga povoação; o passado reconstruído na televisão ou nos videogames; as visitas escolares ou familiares aos museus; a trama da história na vida das famílias, na memória dos mais velhos e nos objetos que lhe servem de amparo. (2019, p. 130)

Aqui está a dimensão de conexão entre a história na vida prática – dissolvida a partir das múltiplas camadas daquilo que se entende como espaço público – e a relação que se estabelece no contexto do ensino escolar. Essa conexão não se dá a de modo intencional articulada, necessariamente pelo professor e pela professora. De uma forma mais ampla a sua composição está atravessada pela experiência histórica das sujeitas e sujeitos históricos e, neste sentido, o trabalho realizado por professoras e professores de história, é de algum modo estabelecer uma relação entre esses saberes e um tensionamento sobre as especificidades do discurso histórico e crítico.

Claudia Bovo e Marcos Pinheiro (2019) apontam para um caminho de constatação parecido. A compreensão de que a relação entre vida prática, história pública e ensino de história não são possíveis de articulação, como também entrelaçadas a partir da interconexão produzida no contexto da cultura digital. Para os autores, este seria um caminho produzido pela aprendizagem histórica híbrida (2019, p.122).

A mobilização de vídeos do YouTube, programas em forma de podcasting e tantas outras formas de história pública estariam alicerçadas não só com o a vida prática, como também poderiam ser articuladas a partir da perspectiva pedagógica instrumentalizadas pelos professores e professoras de história. Observamos e analisamos algumas destas experiências no capítulo anterior, a partir da relação entre ensino de história e história Digital.

Em um levantamento no repositório de dissertações do ProfHistória, é possível encontrar listadas 20 pesquisas que dialogam diretamente com história pública como uma palavra-chave. No contexto dessa pesquisa, elaboramos então um quadro com as pesquisas que entrelaçam, ao mesmo tempo, história pública, história digital e ensino de história e a partir dela temos a seguinte tabela.

Tabela 4 – Dissertações relacionada a história pública e ensino de história no ProfHistória

Autoria	Título	Instituição	Ano
Rosenilde Alves de Lima	Histórias Públicas e ditadura militar: a verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o Ensino de história	URCA	2021
Rafael Tavares dos Santos	Sujeitos, identidades e o mundo digital: uma possibilidade para o Ensino de história na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade	UNIRIO	2021
Hellen Cris Leite de Lima	Para Quilombola: um site para ensinar história	UFPR	2020
Diego Belo de Figueiredo	Jogando com a História: experiências com a História pública e o Ensino de história	UFF	2020
Milton Garcia Silva	Apropriações digitais da história: Entre a escola e o espaço público	UNIFESP	2020
Bruno Ribeiro Marques	A jornada do Herói: uma proposta audiovisual e interdisciplinar para o ensino de história na educação profissional	UFRN	2020
Gabriel Cunha Mendes	Canal "Outra História": o uso do YouTube como ferramenta pedagógica para o ensino de história	UNIRIO	2019
João Vitor Loures	Podcasts de Storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história	UFSC	2018
Dagson José Borges	O uso de blogs no Ensino de história: o Engenho de Santa em Ilhéus - BA	UNEB	2018
Raquel Elison	Ensino de história por meio do canal Quinhoar no YouTube	UFRRJ	2018
Daniel Carvalho Pereira	Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história	UERJ	2016

Fonte: Autoria própria

João Victor Loures (2018) investiga o uso de podcasts como recurso pedagógico no ensino fundamental, concentrando-se na produção de narrativas históricas digitais como forma de engajar estudantes. Implementado em uma escola pública no Paraná, o projeto envolveu alunos na criação de podcasts sobre a Primeira Guerra Mundial. Loures destaca que, embora a falta de infraestrutura e formação docente sejam desafios significativos, o uso de podcasts oferece benefícios como o desenvolvimento de habilidades críticas, maior engajamento e a promoção de uma visão crítica do passado. Sua análise aponta para a necessidade de formação contínua para professores, a fim de maximizar o impacto pedagógico dessa tecnologia. Em seu trabalho, Loures (2018)

aposta na execução conjunta de todo o processo de produção, edição e circulação do podcast. O autor adota, a dissertação como uma espécie de relatório de trabalho trazendo o passo a passo da execução. A defesa do autor está na perspectiva da formação continuada, que em sua percepção proporcionaria uma forma de aproximação com técnicas e perspectivas múltiplas para o ensino de história (2018, p.61)

Daniel Carvalho Pereira (2016), por sua vez, amplia o debate sobre os podcasts ao analisar o projeto "Sobre História". Ele enfatiza que os podcasts não apenas promovem a circulação do conhecimento histórico em espaços midiáticos, mas também facilitam uma conexão mais significativa entre o público e os historiadores. Carvalho argumenta que essa mídia estimula o aprendizado histórico ao combinar rigor acadêmico com uma linguagem acessível, tornando a história pública mais relevante para audiências contemporâneas.

Para desenvolver esta proposta o autor defende que a havia uma preocupação “[...] o público se sentisse presente e parte da discussão. E, portanto, fecharmos um formato que se aproxima de **uma conversa informal sobre o tema determinado**, como um papo descontraído, mas guiado pela preocupação histórica sobre ele”. (Pereira, 2016, p. 55, grifo nosso).

Rosenilde Alves de Lima (2021) explora os memes digitais⁸ enquanto potencialidade crítica no ensino de história. Sua dissertação examina como memes têm sido utilizados para disseminar narrativas negacionistas sobre a ditadura militar no Brasil, promovendo uma visão distorcida do período histórico. Lima propõe que os memes sejam incorporados ao planejamento pedagógico como instrumentos para desconstruir narrativas manipuladoras e ensinar os alunos a reconhecer e questionar discursos negacionistas. Sua pesquisa destaca a relevância de dialogar com a linguagem digital para promover a alfabetização midiática e histórica dos estudantes.

Em sua pesquisa a conexão do uso dos memes em múltiplos contextos, faz com que seja possível analisar não só a consciência histórica dos sujeitos que o produzem, como também as percepções daqueles que colocam em circulação esse material. Aqui a perspectiva da cultura digital não só é mobilizada na prática, como também ampliada como um elemento interpretativo do contexto digital. Isto é, uma análise sobre como a cultura histórica e a cultura digital estão alicerçadas.

⁸ Os memes são figuras digitais que tem por objetivo trazer ironia e humor destacando comportamentos próprios do contexto digital.

Dagson Borges (2021) dedica-se ao estudo das fontes visuais como mediadoras no ensino de história. Ele realizou oficinas práticas em que alunos analisam criticamente imagens históricas, explorando diferentes perspectivas e conectando-as a contextos sociais mais amplos. Borges argumenta que as fontes visuais são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo-lhes compreender o passado por meio de múltiplas lentes interpretativas. Sua pesquisa ressalta a importância de incorporar métodos visuais no ensino, promovendo um aprendizado mais diversificado e dinâmico.

O trabalho de Borges, tem como foco a relação entre o ensino de história local e a história digital a partir da adoção de um blog, criado por ele e seus estudantes de 1º ano do ensino Médio em uma escola pública de Ilhéus. Ao aplicar um questionário aos estudantes sobre a sua percepção dos usos do digital, o autor percebeu que “os alunos tiveram a oportunidade de interagir com o conteúdo de modo prático, fazendo pesquisas, escrevendo textos para as postagens, além de poder contribuir no texto dos colegas” (Borges, 2021, p. 48). O que o autor identifica aqui é um elemento importante na interação entre cultura digital e o ensino de história. Ou seja, a perspectiva da elaboração do material, isto é, o percurso, proporciona um processo de aprendizagem histórica múltipla.

Gabriel Mendes (2021) investiga a integração de tecnologias interativas no ensino de história, destacando o uso de plataformas digitais e jogos educativos para tornar o aprendizado mais participativo. Mendes conclui que essas tecnologias facilitam conexões significativas entre o passado e o presente, estimulando reflexões críticas. Essa relação se dá a partir da perspectiva da presentificação do passado. Além disso, sua pesquisa evidencia como a tecnologia pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico e acessível, motivando alunos a se envolverem mais profundamente com os conteúdos históricos.

Raquel Elison Costa (2018) examina o uso do canal "Quinhoar" no YouTube. Sua pesquisa analisa como vídeos produzidos para estudantes do ensino médio combinam rigor acadêmico e linguagem acessível, promovendo o aprendizado em espaços não formais. Costa argumenta que o YouTube pode ser um aliado na disseminação do conhecimento histórico, especialmente ao dialogar com a cultura digital dos jovens e utilizar ferramentas tecnológicas avançadas como After Effects e Premiere.

Rafael Tavares dos Santos (2018) reflete sobre a história pública na educação básica, explorando o papel das mídias digitais em entrelace com a educação. Sua dissertação enfatiza a mediação entre professores e alunos no uso de tecnologias digitais,

apontando para os desafios impostos pela circulação de narrativas históricas em ambientes online. Santos argumenta que, ao enfrentar esses desafios, professores podem utilizar a história pública para fomentar a cidadania crítica e ampliar o alcance do conhecimento histórico.

As metodologias empregadas nos trabalhos analisados conectam teoria e prática, criando espaços de aprendizagem ativos e reflexivos. Loures e Carvalho utilizam abordagens participativas para integrar os estudantes na criação de podcasts, enquanto Borges conduz oficinas práticas e Mendes experimenta com ferramentas digitais interativas. Costa explora o uso do YouTube como plataforma para narrativas históricas, e Lima propõe estratégias para desconstruir discursos manipuladores em redes sociais. Esses trabalhos demonstram como metodologias inovadoras podem transformar o ensino de história, promovendo um aprendizado mais crítico e envolvente.

Esse quadro de dissertações não só nos auxilia no campo teórico, mas também nos proporciona uma reflexão sobre a produção de nossa proposta de uso do YouTube como ferramenta para o ensino de história. Nesse sentido, torna-se necessário discutir e ampliar a compreensão sobre as possibilidades e os desafios específicos do uso dessa plataforma. A seguir, aplicaremos essa análise com base em uma experiência prévia sobre o ensino de história e o YouTube.

CAPÍTULO III – METODOLOGIAS DO USO DA HISTÓRIA NA INTERNET

No último capítulo, desenvolvemos um diálogo entre a história pública e o ensino de história, com o objetivo de compreender como a emergência da virada digital transformou as relações dos sujeitos e a circulação do conhecimento histórico na vida prática. Este capítulo explora uma possibilidade metodológica centrada no uso da história no ambiente digital, abordando, necessariamente, a articulação entre esses saberes e o contexto das salas de aula.

Em 2022, o projeto **Cine Goiany** emergiu como uma proposta inovadora em Goiânia, resultado de uma pesquisa de mestrado em educação e audiovisual. A pesquisadora Thaisy de Carvalho Rocha (2023) conduziu uma pesquisa-ação que discutiu como o audiovisual poderia ser integrado ao ensino básico, contribuindo significativamente para o processo de aprendizagem. A discussão desse projeto está intrinsecamente conectada à proposta desenvolvida ao longo deste capítulo, uma vez que elementos essenciais para nossa abordagem surgiram da participação como colaborador e coordenador nesse projeto, realizada no contexto da docência no Colégio Estadual Polivalente Goiany Prates.

Dessa forma, ao longo do capítulo, além de analisar os elementos que definiram a participação no projeto, propõe-se uma abordagem para o ensino de história: a produção de vídeos para o YouTube. É importante destacar que essa proposta não se limita à análise, curadoria ou uso de vídeos já prontos como fontes históricas, uma prática amplamente adotada por professoras e professores, como observado no capítulo anterior. Em vez disso, o foco recai sobre a possibilidade de os próprios estudantes produzirem, circularem e atuarem no ambiente digital por meio de conteúdos audiovisuais.

3.1 A experiência com o Cine Goiany

Em 2022, com a aprovação do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Pesquisa nº 5.507.411 da Universidade Federal de Goiás, foi iniciada a pesquisa intitulada “A produção de um cineclubescolar no ensino médio: formação e consciência crítica”. Este projeto culminou na dissertação intitulada “Cineclubescolar no ensino Médio: Formação e Protagonismo Estudantil”, defendida por Thaisy de Carvalho Rocha em 2023.

O projeto, parte da pesquisa de mestrado de Rocha, trouxe consigo a experiência de criação do Cine Goiany. Os estudantes do ensino Médio do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates participaram ativamente desde sua concepção,

incluindo a definição de como o cineclube funcionaria, a escolha dos filmes, o planejamento das atividades propostas e o design da logomarca do clube. A equipe de estudantes, segundo Rocha (2023, p.57), “era frequentemente solicitada tanto pelos professores quanto pelos alunos para dar suporte na construção de roteiros, na seleção de imagens e vídeos e, principalmente, nas edições dos curtas”.

Essa iniciativa foi impulsionada devido à existência do **Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica (Labcrie)**⁹, um programa do Ministério da Educação em parceria com os governos estaduais. O objetivo do programa é implementar laboratórios dedicados à formação de professores em inovação e tecnologias educacionais. Segundo informações do governo, até 2022, 26 estados e o Distrito Federal já haviam aderido ao programa. Esses espaços dinâmicos permitem que professores experimentem novos equipamentos, plataformas digitais e metodologias inovadoras, desenvolvendo competências que promovem a inovação em suas práticas pedagógicas.

O Labcrie está presente em todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, e é coordenado pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Em Goiás, o laboratório está localizado no Colégio Goiany Prates e conta com equipamentos que possibilitam experiências avançadas com tecnologias para professores interessados em integrar a produção audiovisual aos seus componentes curriculares, potencializando as atividades relacionadas ao cineclubismo.

Entre os equipamentos disponíveis no Labcrie, destacam-se: câmeras digitais profissionais, notebooks e tablets de última geração, microfones condensadores, impressoras 3D, máquinas de corte a laser, entre outros. Uma observação importante é que o Labcrie está à disposição de toda a rede pública de ensino básico do estado de Goiás, e não apenas do Colégio Goiany Prates. Assim, qualquer escola pertencente à rede estadual pode acessar o laboratório.

Nesse contexto, com um projeto de pesquisa voltado para o ensino na Educação Básica, Rocha levantou questões específicas sobre a viabilidade do uso do audiovisual na escola: “Que exercícios/atividades serão explorados para trabalhar a linguagem do audiovisual? A produção de curtas e/ou outras peças audiovisuais na escola pode ser uma

⁹<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas/laboratorio-de-criatividade-e-inovacao-para-a-educacao-basica-labcrie>

alternativa permanente para colaborar na formação estudantil e no espaço escolar?” (Rocha, 2023, p.21).

A preocupação central de Rocha, entretanto, não estava diretamente alinhada à problemática abordada neste trabalho. Contudo, a experiência de colaboração na execução desse projeto possibilitou a discussão de elementos fundamentais que ampliam nossa percepção sobre o uso do audiovisual, a produção de vídeos para o YouTube e o contato com saberes técnicos e práticos. Tais conhecimentos, conforme já mencionado, estão frequentemente ausentes na formação inicial de professores e professoras de história.

Nesse sentido, é essencial analisar o conjunto de atividades que integravam o projeto. Essas atividades incluíam a exibição de filmes nacionais, debates realizados após as sessões, oficinas de formação voltadas para técnicas de produção audiovisual (como roteiro, edição e iluminação), produção de curtas-metragens, organização do Festival de Curtas Cine Goiany — com exibição de produções estudantis —, criação de materiais de divulgação e gestão de um canal no YouTube¹⁰.

A proposta de Rocha distanciava-se das abordagens tradicionalmente adotadas no campo da história, que frequentemente restringem o uso do conhecimento histórico na sala de aula a métodos convencionais. Marc Ferro (2004), por exemplo, explorou como obras de ficção mobilizam o sentido histórico, problematizando a questão da ficção histórica. Esse debate, conforme analisado no capítulo anterior, aproxima-se significativamente do campo da história pública.

Além disso, a televisão também se destaca como uma ferramenta e documento histórico relevante. Marcos Napolitano (2004) aprofundou essa discussão ao refletir sobre a televisão e os conteúdos nela exibidos como componentes da historicidade. Para ele, tanto historiadores quanto estudantes podem enriquecer sua aprendizagem histórica ao analisar conteúdos existentes, utilizando-se da curadoria como metodologia.

Sem dúvida, a seleção de filmes, séries e outras formas de entretenimento veiculadas na televisão e em dispositivos digitais — caracterizados pelas chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs) — ainda ocupa um espaço limitado no debate historiográfico. Contudo, a perspectiva adotada por Rocha (2023), baseada em uma pesquisa que compreende o audiovisual como mecanismo de aprendizagem amplo, possibilitou a ressignificação de um espaço dentro da matriz

¹⁰ Você pode acessar neste link o canal do Cine Goiany: <https://www.youtube.com/@cinegoianyoficial>.

curricular, mais especificamente nas eletivas, onde a prática deste trabalho de história pôde ser pensada antes de se tornar um objeto de pesquisa no âmbito acadêmico.

Durante a execução do projeto Cine Goiany, minha atuação como professor colaborador trouxe à tona questões cruciais, como o desenvolvimento do letramento digital, o domínio de conhecimentos técnicos relacionados aos equipamentos e a capacidade discursiva promovida por outros participantes do cineclube por meio de sessões e oficinas. Essas experiências destacaram a viabilidade de integrar o audiovisual ao ensino de história, apresentando uma perspectiva para a aprendizagem histórica e ampliando o potencial transformador dessa prática.

3.1.1 Colaboração participativa no Cine Goiany

Partindo da experiência com o cineclube, desenvolvi em sala de aula uma proposta de trabalho colaborativo com as/os estudantes. O objetivo foi explorar possibilidades para que eles pudessem criar suas próprias produções audiovisuais, a partir de temas históricos, políticos e sociais discutidos nas aulas de ciências humanas. O conjunto de aulas foi realizado em 2023, com turmas do terceiro ano do ensino médio, em encontros de cinquenta minutos cada. Após os encontros, os estudantes tiveram um prazo final para entregar seus trabalhos, durante o qual receberam orientações para a tratativa com as diferentes temáticas.

Na primeira aula, foi implementado um importante processo de reconhecimento e preparação para a leitura crítica das produções audiovisuais. Conforme Bittencourt (2008), o primeiro passo para uma intervenção com abordagem cinematográfica é identificar as preferências dos alunos e compreender sua experiência enquanto espectadores. Nesse texto, a autora discute o uso do cinema em sala de aula. No entanto, considerando meu objetivo de explorar amplamente a produção audiovisual, optei por realizar um levantamento das preferências dos estudantes enquanto consumidores de conteúdo audiovisual, abrangendo gêneros fílmicos e tipos de produções disponíveis em plataformas de streaming.

Os resultados indicaram que a maioria dos estudantes preferia assistir a vídeos informativos no YouTube, séries e podcasts. Em relação aos temas históricos, os vídeos mais curtos foram apontados como preferidos em detrimento de filmes. Um exemplo citado pelos alunos foi o trabalho do youtuber Felipe Castanhari, conhecido por ser

fundador e apresentador do Canal Nostalgia no YouTube. Atualmente, o canal conta com mais de 14,9 milhões de inscritos e 449 vídeos publicados.

Em um momento posterior da aula, aproveitei a citação de Felipe Castanhari para questionar os estudantes sobre neutralidade e discurso em vídeos históricos produzidos pelo youtuber. De maneira unânime, os alunos concordaram que seus vídeos possuem discurso, mas apenas uma aluna conseguiu exemplificar. Ela apontou que, em várias ocasiões, Castanhari afirmava que o nazismo era de extrema direita, o que ela identificou como um tipo de discurso. Aproveitando essa observação, dediquei o restante do encontro à reflexão sobre o que constitui um discurso e sobre a impossibilidade de se produzir um audiovisual sem veicular um discurso inerente à produção.

O conceito de discurso trabalhado foi baseado em Gregolin (1995), que destaca como característica essencial a seleção e a intencionalidade de quem o produz. Segundo o autor:

O nível discursivo é o patamar mais superficial do percurso gerativo do sentido, o mais próximo da manifestação textual. As estruturas narrativas convertem-se em discurso quando assumidas pelo sujeito da enunciação: ele faz uma série de "escolhas", de pessoa, de espaço, de tempo e de figuras, contando a história a partir de um determinado "ponto de vista" (Gregolin, 1995, p. 16).

No segundo encontro da aula, utilizei o filme *O Vale da Desigualdade*, criado por Kaio Régis e Gabriel Rodrigues, como produto do Trabalho de Conclusão do ensino Médio (TCEM) no Centro de ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), sob a orientação da pesquisadora e professora Juliana Ribeiro Marra. Nessa produção, os autores exploram a relação entre os moradores do bairro periférico "Vale dos Sonhos" e o condomínio residencial de alto padrão "Aldeia do Vale", separados por menos de dois quilômetros, mas que simbolizam de forma clara um exemplo acentuado de desigualdade social.

Optei por reproduzir dezoito minutos do filme e selecionar trechos significativos para nossa discussão, especialmente os que apresentavam os discursos dos moradores do Vale dos Sonhos e de uma moradora do Aldeia do Vale. A primeira observação espontânea feita pelos alunos foi o que denominaram como “a diferença no ponto de vista”. Em um dos relatos, a moradora do Aldeia pontuou que escolheu viver no condomínio pelo mesmo motivo que sua empregada buscou morar no Vale dos Sonhos, afirmando que ambos os lugares representavam sonhos. Em outro trecho, observado pelos estudantes, a mesma moradora declarou que os moradores do luxuoso condomínio e os

do Vale dos Sonhos se ajudavam mutuamente: o condomínio oferecia trabalho, enquanto os moradores do Vale dos Sonhos trabalhavam.

Esses trechos serviram como ponto de partida para refletirmos sobre as possibilidades de análise dos discursos presentes em uma produção audiovisual. Começamos pelo título *O Vale da Desigualdade*. Durante a reflexão, os alunos destacaram a intencionalidade dos autores ao utilizarem a palavra "vale", comum aos dois locais habitacionais ("Vale dos Sonhos" e "Aldeia do Vale"), e como o título explicitava o ponto de vista dos realizadores ao enfatizar o termo "desigualdade". Também discutimos o conceito de espaço de enunciação, explorando quais características do filme indicavam que o lugar de fala dos autores não era o mesmo do lugar de fala dos moradores do condomínio fechado. Entre as respostas dos alunos, foi destacado o fato de que os autores nem sequer tiveram acesso ao interior do condomínio.

Após isso, foi proposto aos alunos um trabalho final: a criação de suas próprias produções audiovisuais. Acatando uma sugestão dos próprios estudantes, eles foram organizados em grupos e puderam escolher os temas com base em discussões realizadas, inclusive com outros professores de ciências humanas, permitindo que os tópicos abordados dialogassem diretamente com suas experiências.

Além disso, os alunos tiveram liberdade para selecionar o formato de seus trabalhos audiovisuais, podendo optar por podcasts, documentários, peças teatrais, entre outros. O principal objetivo dessa atividade, fundamentado no diálogo teórico com Jonas Tadeu (2019), foi proporcionar aos estudantes a oportunidade de serem protagonistas na produção de seu próprio material, permitindo-lhes vivenciar o processo de construção do conhecimento.

Para o autor:

Através de um método ativo, o estudante pode perceber através das experiências e vivências propostas o recorte audiovisual e aproximá-lo do recorte histórico, da construção da narrativa, bem como vivenciar outros tempos históricos ao investigar o universo de memórias e afetividades presentes nas pessoas que compõe a comunidade escolar (Pinto, 2019, p.16)

De acordo com o autor, pensar em métodos ativos na produção audiovisual no contexto educacional significa possibilitar que os alunos transcendam o papel de meros receptores de conteúdos e assumam, de forma ativa, o papel de produtores. Do ponto de vista pedagógico, essa abordagem representa um avanço significativo na superação de

modelos tradicionais, que frequentemente centralizam o papel do professor e relegam os alunos a uma posição passiva. Ao contrário, essa metodologia valoriza as vivências dos estudantes, reconhece sua autonomia e os incentiva a participar ativamente na construção de seu próprio conhecimento (Freire, 1987).

Os resultados obtidos foram extremamente encorajadores, pois as/os estudantes demonstraram interesse e produziram trabalhos audiovisuais com empenho, tanto no aspecto técnico quanto teórico. Durante a semana de produção, foi possível observar os alunos pesquisando, criando e investigando de forma ativa, além de buscarem minha orientação para esclarecer dúvidas relacionadas aos temas escolhidos. De maneira geral, os estudantes se empenharam em abordar questões conectadas às suas próprias vivências e interesses, ao mesmo tempo que estabeleceram vínculos com outras disciplinas das ciências humanas que estavam estudando.

Dentre os trabalhos realizados, os temas explorados foram variados, incluindo as queimadas no cerrado, a importância da preservação de praças em Goiânia e os regimes totalitários. No entanto, um trabalho em particular merece destaque para análise dos resultados: o vídeo intitulado "Mulheres".

Neste trabalho, três estudantes discutiram os papéis de gênero atribuídos às mulheres, com base em características frequentemente mencionadas no cotidiano, como o "ser": guerreira, carismática e a constante necessidade de provar publicamente suas habilidades no espaço de trabalho. Além disso, as estudantes levantaram múltiplas questões que tensionam essas perspectivas.

As mulheres têm que estar se provando mesmo quando são assediadas na rua. Você acredita nisso? Provar que você está vestindo uma roupa que indecente. Provar que você não estava dando moral. Provar onde você estava indo a noite sozinha que não estava em casa.

Ser mulher não é só alegria é uma luta diária e constante.

E nessas lutas constantes todas nós, mulheres lutamos contra o machismo sexismo, violência doméstica e desigualdade de gênero na sociedade.

E lembrando que existe mulheres e mulheres, a mulher negra além de lutar contra tudo isso que já foi falado, a gente ainda luta contra a violência racial. Pra ser aceita dentro de padrões. (Mulheres, 2023, 00min34s – 1min12s)

Os elementos tensionados pelo vídeo apresentam discussões amplas e contemporâneas que permeiam a sociedade, abordando a questão das mulheres sob diferentes perspectivas. As estudantes, ao discutir o tema, demonstraram não apenas um conhecimento crítico sobre os papéis de gênero, mas também apresentaram a questão a

partir de uma representação que evidencia o pertencimento e a vivência de cada uma. Ao tratar de assuntos como violência de gênero e sexismo, elas ressaltaram o caráter múltiplo da "mulheridade", ou seja, a existência de diferentes realidades femininas moldadas por experiências diversas.

O diálogo estabelecido pelas alunas cria uma importante conexão com os estudos de gênero, ancorando-se em chaves teóricas como a da interseccionalidade (Akotirene, 2019). Além disso, destaca uma concepção feminista que compreende as mulheres não como um ser essencial, mas como sujeitos históricos e culturais, conforme defendido por Pedro (2005).

No projeto em questão, um grupo de quatro alunas explorou de maneira profunda questões relacionadas às mulheres, discutindo diferentes vivências na sociedade e considerando suas particularidades. O vídeo abordou tanto questões gerais quanto específicas, como a realidade das mulheres negras e de uma aluna que também é mãe. Essa estudante compartilhou sua experiência pessoal, revelando os desafios que enfrenta ao conciliar maternidade, vida pessoal e os estudos. O trabalho destacou-se pela preocupação em representar e refletir sobre suas próprias experiências enquanto tratavam de questões mais amplas relacionadas às mulheres na sociedade.

Embora essa produção tenha se baseado em pesquisa, as falas das alunas estavam impregnadas de relatos pessoais de quem enfrenta, diariamente, a luta por ocupar espaços na sociedade. Esse aspecto conferiu ao trabalho um caráter autêntico e engajado, conectando as dimensões teórica e prática.

O vídeo produzido reflete uma perspectiva inicial que explora a relação entre o ensino de história e o audiovisual. Esse processo aponta para a necessidade de pensar e articular as possibilidades e contribuições que a história pública pode oferecer nesse contexto.

É importante ressaltar que alguns desafios foram encontrados nesse processo. Para que o professor utilize a linguagem audiovisual como um instrumento ativo de produção, é necessário trabalhar não apenas a parte teórica, mas também a parte técnica com os estudantes. Caso contrário, um trabalho que poderia promover inclusão, diálogo e participação pode acabar gerando exclusão, na medida em que estudantes com pouco conhecimento técnico, pouca familiaridade com aplicativos e dificuldades no manuseio de tecnologias digitais se afastam da proposta.

Outro desafio a ser considerado refere-se à amplitude e diversidade dos temas escolhidos pelos estudantes. Na minha proposta, era fundamental que os alunos partissem

de suas vivências, da comunidade escolar e da sociedade de maneira geral para definir os temas abordados. Dessa forma, o estudante poderia falar sobre si mesmo, compreender-se enquanto sujeito inserido em uma sociedade com preceitos, movimentos, concepções e formatos, ao mesmo tempo em que abordava questões complexas, amplas e coletivas.

Essa perspectiva de trabalho me posicionou, enquanto docente, na orientação de temas diversos que nem sempre estavam diretamente ligados à minha área de pesquisa ou às minhas afinidades acadêmicas. No entanto, a prática docente me ensinou a ensinar e a aprender. Assim, construímos um aprendizado colaborativo, no qual, além de mediador, pude também ser um sujeito em constante processo de aprendizagem.

3.2 Possibilidades e abordagens da História pública ao Audiovisual

Retomemos aqui a proposição de Arosa (2022) sobre as formas públicas de circulação do conhecimento histórico. Para a autora, a recorrente utilização desse saber por meio da internet é não apenas relevante, mas também parte de um processo histórico mais amplo. Em diferentes momentos da história, esse conhecimento já esteve presente em diversas dimensões da vida cultural dos sujeitos históricos. Afinal, “é intrínseca às sociedades humanas a preocupação com o seu passado e a forma como lidamos com ele no presente” (2022, p. 4).

A produção de vídeos para o YouTube, no entrecruzamento entre o ensino de história, a história pública e a história digital, apresenta novos desafios. Essa prática ultrapassa a simples tradução de um conhecimento disciplinar e escolar, demandando uma narrativa histórica que dialogue com diferentes públicos e formatos.

Nesse contexto, Quintino (2022), em diálogo com Anita Lucchesi (2018), aponta desafios específicos ao lidar com a produção de vídeos para o YouTube nesses campos da história. Um dos principais desafios está na manutenção da verificabilidade das fontes utilizadas durante a produção, enquanto outro diz respeito à efemeridade do conteúdo digital, frequentemente esquecido ou perdido no mar de informações saturadas do espaço online.

O primeiro ponto, relacionado à verificação e preservação de vídeos produzidos por usuários do YouTube, merece atenção especial. Como discutido nos capítulos anteriores, a dependência das grandes empresas de tecnologia (big techs) para a circulação de conteúdos na Web 2.0 é evidente. No entanto, essas plataformas não garantem o armazenamento permanente do material que hospedam.

Materiais como dissertações, jogos históricos e outros produtos culturais, quando armazenados em bibliotecas, museus e acervos, ganham uma dimensão de permanência e acessibilidade que as redes digitais, como o YouTube, frequentemente não asseguram. De fato, o conteúdo produzido e disponibilizado online acaba sujeito às políticas e interesses das big techs. Nos Termos de Serviço do YouTube¹¹, por exemplo, não há garantias sobre o armazenamento a longo prazo, nem sobre a produção de relatórios detalhados de dados, como visualizações, caso a plataforma seja descontinuada. A única proteção explícita refere-se aos direitos autorais do criador, mas não à preservação do conteúdo em si.

No campo da saturação de conteúdo, Quintino (2022) destaca dois aspectos cruciais: a repetição e a exposição dos criadores de conteúdo. Nesse contexto, torna-se imprescindível desenvolver “estratégias e dedicação de produção, trazendo um conteúdo de qualidade” (2022, p.34). Contudo, o autor não aborda de forma explícita a relação entre a distribuição de conteúdos e a circulação de vídeos mediada por algoritmos, como discutido no segundo capítulo.

O desenvolvimento dessas estratégias exige, necessariamente, a observação do comportamento dos usuários e a adoção de uma linguagem que, muitas vezes, não prioriza a divulgação de conhecimentos históricos sob uma perspectiva científica. Esse desafio evidencia a necessidade de refletir para além da simples tradução do saber histórico.

Outro aspecto relevante é a questão da autorização para o uso de imagens de estudantes. A circulação de vídeos nesses espaços digitais pode escapar ao controle de seus criadores, permitindo que sejam recortados e republicados em contextos ou plataformas distintos. Isso se torna especialmente delicado quando os vídeos abordam temas que engajam diferentes comunidades, suscitando discussões que podem ganhar novas dimensões.

Pedro Rocha e Juliana Andrade (2019) apontam que a produção de vídeos para o YouTube no contexto do ensino de história não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem histórica, mas também insere os criadores em um espaço de vulnerabilidade. Uma vez publicados, os vídeos perdem parte do controle de sua circulação, expondo os autores a usos diversos e, muitas vezes, imprevisíveis. Essa

¹¹ O termo pode ser lido neste link: Disponível em: <https://www.youtube.com/t/terms?sjid=13570264602043324016-SA>. Acesso em 2 jan . 2024.

dualidade reforça a necessidade de equilibrar o potencial educativo do audiovisual com uma análise cuidadosa dos riscos associados à sua ampla disseminação.

Entre acervos de fontes do passado e redes de sociabilidades on-line, cai por terra qualquer possibilidade ou tentativa de monopolização dos discursos e do conhecimento histórico, assim como na produção e a veiculação por parte do historiador e do professor de História. As narrativas podem ser divulgadas por qualquer um que esteja disposto a criar um canal e gravar sua comunicação audiovisual, com ou sem formação, com ou sem produção profissional. Pensamos as estratégias da produção de vídeos como uma possibilidade de interligar estes pontos de cultura participativa, a disputa pelas narrativas no mundo digital e o ensino dos procedimentos metodológicos presentes no conhecimento histórico. (Rocha; Andrade, 2019, p.331)

Neste trecho, os autores dimensionam a circulação histórica e a produção de vídeos para o YouTube como uma espécie de arena de debates que se consolida no contexto das discussões históricas. A pluralidade de discursos históricos que transitam nesse ambiente abre espaço para reflexões sobre cuidados essenciais, especialmente em temas amplamente debatidos publicamente, como guerras, ditaduras e conflitos de diversas naturezas. Assim, produzir conteúdos audiovisuais nesse contexto exige atenção não apenas ao processo de criação, mas também à circulação e aos possíveis usos que poderão ser atribuídos no ambiente digital.

No tópico anterior, a discussão sobre a verdade histórica e o discurso destaca aspectos relevantes para compreender o comportamento digital. Como analisado anteriormente, Braga (2011) enfatizou o agenciamento de conflitos como um dos elementos estruturantes nesse cenário. Para ilustrar essa questão, podemos recorrer a um exemplo prático envolvendo o canal de Felipe Castanhari, que, embora não seja historiador, produz e dissemina conteúdos de caráter histórico.

Em 3 de abril de 2022, Castanhari lançou o vídeo intitulado “Entenda a guerra entre Rússia e Ucrânia”, com cerca de uma hora de duração. Essa produção gerou debates intensos, abordando questões que ainda estão em análise e discussão no campo da historiografia acadêmica.

Figura 2 - Descrição, Créditos e Fontes (Guerra da Ucrânia - Canal Nostalgia)



Fonte: Extraído da página do vídeo do Canal Nostalgia de título “Entenda a guerra entre a RÚSSIA e a UCRÂNIA”¹²

Essa descrição chama a atenção por levantar duas questões centrais: curadoria historiográfica e escolha de fontes. No primeiro ponto, destaca-se a consultoria realizada pelo historiador Caio Mattos para a elaboração do vídeo. Nesse contexto, a seleção de informações, imagens e a exibição de documentos históricos ao longo da produção foram atribuídas a um profissional que atua sob a perspectiva da história pública, conforme apontado por Zahavi (2011).

A listagem das obras utilizadas, disponibilizada na descrição do vídeo, exerce um efeito inicial de criação de autoridade histórica, ainda que a qualidade dos textos apresentados possa ser debatida no campo acadêmico. Um aspecto relevante é o número expressivo de jornais utilizados como fontes de informação e a inclusão de alguns livros tratados como “fontes científicas”. No entanto, as notícias, nesse caso, não foram

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LmShtQMtciI>. Acesso em 13 jan. 2025.

empregadas como fontes primárias, mas como meios de validação de informações “verificadas”.

A repercussão do vídeo gerou um intenso debate dentro da comunidade digital, envolvendo tanto o conteúdo apresentado quanto as questões políticas e o caráter científico das produções de Castanhari. A disputa de narrativas foi amplificada, revelando as tensões inerentes à divulgação de temas históricos em plataformas digitais.

Em entrevista ao *Globo*, Castanhari destacou o impacto emocional dessas críticas: “Esse ódio direcionado ao meu trabalho é uma coisa que destruiu completamente a minha saúde mental nos últimos anos” (Castanhari, 2022). No vídeo, ao abordar as relações entre Rússia e Ucrânia, ele apresentou a complexa dinâmica histórica do período da União Soviética e suas implicações.

Por outro lado, em um canal amplamente reconhecido no campo da história pública, o *Leitura Obriga HISTÓRIA*, idealizado por Icles Rodrigues — historiador e doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina —, observou-se uma percepção semelhante em relação ao custo emocional. Com 452 mil inscritos e 432 vídeos publicados, incluindo produções com milhares ou milhões de visualizações, Rodrigues também ressaltou as dificuldades enfrentadas ao lidar com temas controversos:

quando se trata de conteúdos de História, portanto, de uma área em que impossível se eximir de temas políticos sensíveis, pode haver um “efeito colateral”: os produtores podem ficar expostos a discursos de ódio extremos, o que, na maioria das vezes, não causa grande interferência na vida pessoal dos envolvidos, mais pode causar transtornos, como tornar o sujeito alvo de perseguição político-ideológica, que independe de espectros políticos definidos. Nem todos os produtores de conteúdo têm condições psicológicas de permanecerem expostos às hostilidades geradas por abordar assuntos controversos. (Rodrigues, 2019, p.80)

O relato de Rodrigues sobre os impactos da exposição pública nos alerta para a importância de mediar a relação entre a produção e a circulação de materiais audiovisuais. Esses efeitos, porém, podem ser mitigados por meio de um planejamento cuidadoso do conteúdo a ser divulgado. De um lado, há o desafio do agenciamento de tensões; de outro, surge a necessidade de mediar a construção da identidade do indivíduo no ambiente digital.

A ambivalência apontada por Braga (2011) sugere a viabilidade de uma produção mais consciente e mediada. Isso implica que os desafios da exposição podem ser atenuados com a adoção de estratégias que envolvam a criação de uma linguagem própria

e de uma identidade específica. É nesse contexto que propomos a reflexão sobre uma abordagem propositiva, capaz de equilibrar os riscos inerentes à exposição pública com os benefícios de uma produção engajada e bem planejada.

3.3 O YouTube como uma proposta

Na dimensão prática da produção de vídeos para o YouTube, em conexão com o ensino de história, é fundamental que o professor, como mediador, delimite uma proposta metodológica que seja adequada ao perfil dos estudantes em sala de aula. Nesse contexto, torna-se indispensável um “trabalho prévio e contínuo, de conscientização junto ao público envolvido na atividade sobre a importância da realização da pesquisa e as atitudes esperadas de cada um, com ênfase na ação e no trabalho colaborativo” (Azevedo, 2022, p.120).

Mais do que uma postura meramente analítica, a criatividade desempenha um papel central em atividades que desafiem os estudantes a utilizarem sua imaginação (Pinto, 2019). Azevedo (2022) propõe um processo de produção dividido em etapas que incluem: divisão de grupos e temáticas; pesquisa científica; e produção do material audiovisual. Essa subdivisão é especialmente relevante no contexto escolar, em que as salas de aula frequentemente apresentam um número elevado de estudantes, variando de 30 a 40 por turma.

Rodrigues (2019) apresenta uma outra subdivisão, igualmente interessante e alinhada com a proposta em questão. Ele organiza o processo em três etapas principais: contextualização, execução e avaliação. Ao longo de cada uma dessas fases, destaca-se a importância de estabelecer um diálogo constante com os estudantes, enfatizando o trabalho colaborativo. Por outro lado, Ferreira (2018) e Moletta (2014) ampliam essa estrutura, delineando cinco elementos fundamentais: (1) o financeiro; (2) a repercussão; (3) a contextualização do tema; (4) a contextualização da produção; e (5) a narrativa produzida.

Esses elementos abrangem desde a concepção inicial do projeto até sua circulação e recepção. No entanto, Rodrigues diverge dos demais autores em relação à questão financeira, que ele considera irrelevante para o desenvolvimento de curtas-metragens escolares (2019, p.70). Apesar dessa posição, é necessário considerar que os custos podem variar conforme a estrutura disponível na escola. A realidade produtiva de cada instituição influencia diretamente o planejamento e a execução das atividades

audiovisuais, o que demanda uma mediação criteriosa para otimizar os recursos disponíveis.

No caso do Cine Goiany, a estrutura disponível permitiu a realização de curtas-metragens e do festival de cinema escolar. A escola funcionava como um polo equipado com um laboratório informatizado. Contudo, essa realidade não se estende a todo o território nacional, embora seja evidente que os custos financeiros para a produção de vídeos, nesse caso, são relativamente baixos. A principal demanda técnica envolvia a utilização de celulares para gravação e edição.

Entretanto, essa facilidade interage com novas compreensões e ressignificações com a aprovação da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares em escolas. Sancionada em 13 de janeiro de 2025 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a medida ainda requer estudos e observações adicionais, considerando que, desde a pandemia, o uso de dispositivos digitais tornou-se mais frequente em sala de aula.

Em um panorama mais amplo, será necessário reavaliar e redirecionar o uso dessas ferramentas no ambiente escolar. Como a lei permite o uso de tecnologias para fins pedagógicos, faz sentido incentivar sua aplicação de forma planejada e alinhada às práticas educacionais.

Esse debate já havia sido abordado no contexto acadêmico por autores como Sansão Albino Timbane, Margaret Axt e Evandro Alves (2015), que discutiram questões relacionadas às tecnologias digitais, e Lucio França e Estevon Nagumo (2016), que analisaram os impactos pedagógicos do digital no processo de aprendizagem. Apesar de a lei prever a possibilidade de uso pedagógico, sua implementação prática nos estados e municípios dependerá de diretrizes ainda em desenvolvimento, o que pode prolongar o período de adaptação, como é característico no cenário das políticas educacionais.

Retornando à discussão sobre os aspectos financeiros, é essencial considerar as questões logísticas, como o acesso à internet, o uso de softwares e notebooks, sem que isso implique custos adicionais que desconsiderem as diversas realidades do contexto educacional brasileiro. Em contraponto, no processo de concepção, conforme destacado por Rodrigues (2019) e Ferreira (2018), a etapa inicial desempenha um papel crucial ao estabelecer as bases para a execução das atividades e a otimização dos recursos disponíveis.

[...] estabelece a apresentação e a motivação do procedimento proposto. Nesta etapa, se fazer entender enquanto um profissional que domina as ferramentas pedagógicas e propõe uma atividade com uma função e uma expectativa, abre possibilidade de horizontalidade da sala de aula,

através da mediação pedagógica e estimular iniciativa dos estudantes ao domínio das ferramentas da própria aprendizagem que é dos pressupostos necessários para o sucesso da atividade (Rodrigues, 2019)

Nesse ponto, é fundamental que o/a docente tenha clareza em relação aos tópicos a serem abordados, incluindo o tipo de vídeo que será produzido, os elementos técnicos que necessitam de desenvolvimento e o cronograma de execução com suas respectivas possibilidades. É essencial, sobretudo, que os/as discentes tenham a oportunidade de estabelecer suas percepções sobre o audiovisual, considerando os limites impostos por cada realidade.

A contextualização vai além da viabilidade logística do espaço; ela abrange também as possibilidades de adoção de determinadas temáticas e a adequação às necessidades de cada turma. O estudante que se envolve na produção audiovisual é incentivado pela escola a desenvolver suas capacidades criativas, mas essa produção também cria uma interseção entre sua vivência pessoal e a sociedade. Esse processo amplia os sentidos de pertencimento e promove a transformação social. Assim, é crucial considerar o perfil dos/as estudantes, reconhecendo que eles/as se relacionam de forma distinta, influenciados/as por suas identidades e pelos laços de pertencimento às comunidades onde estão inseridos/as.

A partir dessa análise, torna-se necessário estabelecer um plano para a execução do projeto. Conforme Azevedo (2022) aponta, é importante priorizar atividades que possam ser realizadas em grupo, enfatizando o trabalho colaborativo. Moletta (2014) propõe uma subdivisão de funções que distingue a equipe de criação da equipe de trabalho, permitindo uma organização mais eficiente e produtiva.

Tabela 5 - Equipe de Criação e Trabalho

Criação	Trabalho
Criar e aglutinar ideias	Funções de Pesquisa
Resolver Problemas	Funções de Produção
Direcionar soluções criativas	Suporte (Atuação e outros)

Fonte: Extraído de Moletta (2014, p.37-38)

O trabalho em equipe valoriza e utiliza as aptidões individuais de cada integrante, criando um ambiente confortável e dinâmico que estimula a participação ativa. O desenvolvimento de ideias e a pesquisa são partes essenciais do processo de aprendizagem histórica e do letramento digital, já amplamente discutidos neste trabalho. É nesse processo que a pesquisa e a curadoria histórica assumem um papel central, permitindo que o saber histórico seja mobilizado em sua máxima expressão.

Moletta (2014) sugere um modelo no qual as ideias tomam forma por meio da elaboração de um roteiro. Esse roteiro pode ser baseado em um enredo previamente definido ou construído a partir da sequência de múltiplos materiais. Apenas após essa etapa inicial é que os aspectos técnicos da filmagem entram em cena, incluindo enquadramento, gravação, tratamento de áudio e vídeo, além de todo o suporte necessário ao desenvolvimento de um projeto audiovisual.

Azevedo (2022) ressalta, ainda, que o roteiro deve "ter uma linguagem clara e objetiva, de modo a cativar a audiência e gerar nela algum impacto positivo" (2022 p. 123).

Deste modo, chegamos na seguinte sequência:

Figura 3 - Sequência de proposição para audiovisual no ensino de história



Fonte: Autoria Própria

Ainda na etapa de elaboração do roteiro e gravação, é fundamental que se tenha cuidado com a estrutura do material. Azevedo (2022) defende que, caso “os alunos não dominem as técnicas de edição, o professor entra mais uma vez em cena para auxiliá-los no domínio dos editores, apresentando as principais plataformas e como utilizá-las” (p. 124). Neste momento, o papel do professor é o de mediador técnico, garantindo que os estudantes consigam transformar suas ideias em produtos audiovisuais de qualidade.

Após a publicação do conteúdo no canal do YouTube, é crucial considerar a relação com o público. Estudos de Ferreira (2019), Moletta (2020) e Rodrigues (2020) não abordaram em profundidade a questão da circulação nem a interação que se estabelece nesse ambiente. Divulgar o material produzido é essencial, assim como aproveitar a plataforma do YouTube como um espaço de troca, alinhado à ideia de formação de comunidade digital, como pontuado por Braga (2011).

A aba de comentários desempenha um papel importante nesse processo. Enquanto a divisão de grupos articula diferentes capacidades, os comentários na plataforma podem ser ferramentas valiosas para fomentar discussões e fortalecer a compreensão da cultura digital. Nesse sentido, a publicação dos vídeos oferece a oportunidade para que os estudantes desenvolvam análises e comentários críticos sobre o trabalho de seus colegas.

Essa dinâmica também permite trabalhar a interseção proposta por Marlon Correa (2021) em relação ao letramento histórico digital, composto por três grandes elementos: letramento narrativo, documental e hipertextual. Esses elementos incluem a capacidade de construir narrativas históricas, exploradas nas fases de idealização e contextualização dos vídeos; a perspectiva documental, associada à análise e pesquisa para fundamentar essas narrativas; e o letramento hipertextual, que consiste em “acrescentar a habilidade de saber relacionar a parte com o todo, buscando sentido na rede de nós que formam o ciberespaço” (Correa, 2021, p. 88).

A última etapa, a da avaliação, concentra-se na análise do processo de aprendizagem histórica. É necessário refletir de forma crítica sobre os vídeos produzidos, os comentários gerados e todo o processo de produção audiovisual, verificando se os objetivos traçados na fase de contextualização foram alcançados.

Por fim, o professor também deve realizar um processo de autoavaliação. A produção dos estudantes reflete o ponto de vista deles sobre determinada temática. Esse ponto de vista está alinhado ao que o professor esperava? Está em consonância com os conteúdos trabalhados nas aulas? É preciso que o professor elabore um plano de ação para

intervir em eventuais lacunas percebidas nas narrativas apresentadas. Dessa forma, o trabalho pode contribuir para o fortalecimento da relação entre ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação, discutimos a relação entre o ensino de história e a cultura digital a partir da proposição do uso da produção audiovisual de estudantes para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem histórica. A emergência da internet e das tecnologias digitais, tais como notebook e smartphones modificaram as relações que os sujeitos estabelecem com o ambiente digital.

Com esta constatação, foi possível concluir que a formação do pensamento histórico-crítico pode ser discutida na sala de aula a partir do espaço de interação que nossos alunos e alunas possuem. Portanto é evidente que o ensino de história precisa dialogar não só com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC's) como compreender o seu efetivo uso dentro da cultura digital.

Essa nova dinâmica sociocultural não só reorganiza a forma como produzimos, disseminamos e consumimos o conhecimento histórico, como também nos chama atenção para os públicos e o formato de veiculação deste conhecimento. Tal reorganização é marcada, sobretudo, pela instantaneidade e interatividade. Sem sombra de dúvidas esses são alguns dos novos desafios para o ensino de história que, a partir da discussão que visualizamos no primeiro capítulo, estão postas e são urgentes ao repensar a sala de aula, a relação de aprendizagem e a dimensão que a cultura digital ocupa na socialização de nossos estudantes.

O uso do audiovisual, como vimos aqui, já foi trabalhado em duas grandes dimensões. A produção e a reprodução de vídeos. Professoras e professores youtubers ou na forma de curadoras e curadores de conteúdo veiculado em sala de aula. Essas duas tendências são reflexo das formas de veiculação do conhecimento a partir da perspectiva da história pública, mas também como um produto da forma com que as TIDICs foram abordadas no campo do ensino de história.

A partir de exemplos como o projeto Cine Goiany, torna-se possível compreender como a produção colaborativa não só estimula uma reorganização da participação de estudantes na sala de aula como também, fomenta uma compreensão profunda dos processos históricos a partir do exercício da criatividade. Criar e desenvolver ideias,

adaptar roteiros, filmar, editar e pesquisar são não só elementos deste processo como também dão um significado mais amplo demonstrando que nem todo vídeo carrega um conteúdo histórico que pode ser validado.

Essa proposta, entretanto, encontra alguns desafios que podem ser experimentados de modo distintos para a comunidade escolar. As condições logísticas de concretização dessa proposta, são materiais e importantes já que é preciso ter acesso a internet e aos equipamentos específicos. Tal debate não pode ser percebido como a ausência ou a presença de equipamentos, mas a forma como as políticas públicas enxergam a importância da cultura digital no espaço da escola.

Portanto, o uso do audiovisual não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade para ampliar as possibilidades de reflexão sobre a aprendizagem histórica, a cultura digital e a circulação do conhecimento histórico em diferentes espaços. Além disso, abre-se caminho para futuras pesquisas que possam aplicar a proposta aqui desenvolvida e aprofundar as múltiplas formas de produção de vídeos. Afinal, quando se trata de cultura digital, discutimos não apenas a instantaneidade, mas também as rápidas transformações na forma como os sujeitos interagem com esse novo espaço, cada vez mais presente e desafiador para a escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; COIMBRA, Michele. Expressões de ódio nos sites de redes sociais: o universo dos haters no caso #EUNÃOMEREÇOSERESTUPRADA. **Contemporanea: Revista de Comunicação e Cultura**, v. 13, n. 2, 2015.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Ed.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, p. 175-184, 2016.

ANDRADE, Fabiano Viana. **Cultura Escolar e Cultura Digital: o desafio do Ensino de história na Rede Estadual Pública do RJ**. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ARAÚJO, Emily A. et al. A Tecnologia QR Code como Ferramenta para o Gerenciamento de Frequência em Ambientes Educacionais. In: **Anais do VIII Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, 2023. p. 458-462.

AROSA, Gabriela. A história pública e digital como ponto de partida para questionar o uso do YouTube no ensino de história. **Revista Encontros**, v. 17, n. 33, p. 2-16, 2019.

AZEVEDO, V. R. A produção de vídeos para o YouTube como metodologia de ensino de história.. In: NAVES, Ludmila Magalhães; MATOS, Abraão Danziger; IVANICKA, Rebeca Freitas; ROCHA, Bruna Beatriz da. (Org.). **Educação em Pauta: Considerações, Abordagens e Práticas**. 1 ed. Itapiranga, SC: Schreiber, 2022, v. 1, p. 111-126.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 2 ago. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BONSANTO, André et al. Narrativas “historiográfico-midiáticas” na era da pós-verdade: Brasil Paralelo e o revisionismo histórico para além das fake news. **Liinc em Revista**, v. 17, n. 1, p. e5631-e5631, 2021.

BOVO, Cláudia Regina; PINHEIRO, Marcos Sorrilha. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 113-134, 2019.

BRAGA, Adriana. Sociabilidades digitais e a reconfiguração das relações sociais. **Desigualdade & Diversidade: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 95-104, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em:<Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em:20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

CACECATTO, Daiana Aparecida Fontana. **Site de curadoria em jogos digitais para o Ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CARVALHO, Luiz; OLIVEIRA, Jonice ; CAPPELLI, Claudia ; MAJER, Violeta . Desafios de Transparência pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. In: Workshop de transparência em sistemas (WTRANS), 7. , 2019, Belém. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019 . p. 21-30. ISSN 2595-6140. DOI: <https://doi.org/10.5753/wtrans.2019.6438>.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información: economía, sociedad y cultura**. Siglo xxi, 1999.

CAUVIN, Thomas. A ascensão da História pública: uma perspectiva internacional. **Revista nupem**, v. 11, n. 23, p. 8-28, 2019.

CORRÊA, Marlon Luís. **Ensino de história e letramentos históricos-digitais**: a voz dos estudantes nas culturas digitais. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em Ensino de história, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

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

SILVA, Gabriela Correa da. Representação do Passado e História pública: a História das Mulheres na Internet. **Revista Tempo e Argumento**, v. 8, n. 19, p. 162-184, 2016.

SILVA, João Pedro Ferreira. os limites entre a história pública e a história digital: O Tik Tok E Os Horizontes Possíveis. **Revista Especialidades**, v. 20, n. 01, p. 86-110, 2024.

SILVA, Leo Victorino. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020.

ABREU, Marcelo Santos; DE CARVALHO CUNHA, Nara Rubia. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 111-134, 2019.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH: conhecimento histórico e diálogo social. Natal: ANPUH, p. 1-10, 2013.

ANDRADE, Juliana Alves; ROCHA, Pedro Botelho. O lugar do youtube no ensino de história: possibilidades para o uso do YouTube em sala de aula. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 20, n. 36, p. 317-334, 2023.

LIMA, Hellen Cris Leite. **Paraná Quilombola: um site para ensinar história.** Dissertação (Mestrado em História), Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LIMA, Rosenilde Alves. **Histórias Públicas e Ditadura Militar: a verdade sedutora nos negacionistas como um problema para o Ensino de história.** Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.

OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia; MONTEIRO, Livia Nascimento. História das mulheres e história pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 206-230, 2020.

OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues. O youtube no ensino de história: reflexões sobre uma experiência de pesquisa. **Revista Historiar**, v. 14, n. 26, p. 73-92, 2022.

SANTOS, Rafael Tavares dos. **Sujeitos, identidades e o mundo digital: uma possibilidade para o Ensino de história na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade.** Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana.** Boitempo Editorial, 2023.

FIGUEIREDO, Diego Belo. **Jogando com a História: experiências com a História pública e o ensino de história.** Dissertação (Mestrado em História), Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas** (Vol. 1). Barcelona: Gedisa, 1992.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: _____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, c1989. cap. 2, p. 25 - 39.

GUIMARÃES, Claudio Santos Pinto. **Aulas de história nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino de história.** Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

HELFER, Arioli Domingos dos Reis. **Youtube para o Ensino de história: tutorial para seleção e utilização de audiovisuais.** Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Ensino de história e História Pública: um começo de conversa. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 5-16, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história.** Editora Companhia das Letras: Rio de Janeiro, 2013.

JÚNIOR, Tarcísio Moreira Queiroga; DULCI, Tereza M. Spyer. " Professores-Youtubers": análise de três canais do youtube voltados para o ensino de história. **Escritas do Tempo**, v. 1, n. 1, p. 04-29, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do professor na sociedade digital.** Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. 2. ed, 2018.

KOUTSIMPOGIORGOS, Nikos et al. Conceptualizing the gig economy and its regulatory problems. **Policy & Internet**, v. 12, n. 4, p. 525-545, 2020.

LEONARDO, Bruno Luís de Azevedo Rodrigues. **Produção de curtas-metragens como prática de aprendizagem em História.** 2020, 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de história) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades. 2020.

LÉVY, Pierre. A emergência do cyberspace e as mutações culturais. Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: **Artes e Ofícios**, p. 12-20, 2000.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública. ALMEIDA, Juniele Rabêlo; OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, p. 31-52, 2011.

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

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. **História Oral**, v. 17, n. 1, 2014.

MARQUES, Bruno Ribeiro. **A jornada do herói: uma proposta audiovisual e interdisciplinar para o ensino de história na educação profissional**. Dissertação (Mestrado em História), Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Ed.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. Letra e Voz, 2016.

MAYNARD, Dilton Cândido S. **Passado eletrônico: notas sobre história digital**. 2016.

MELO, F. E., MENESES, S. **Toda a História em cinco minutos! História pública e ensino – considerações sobre o passado ensinado no Youtube**. In: Ensino de história e suas práticas de pesquisa. 2ª ed., e-book. Editora Eikos. 2021.

MENDES, Gabriel Cunha. **Canal "Outra História": o uso do youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História), Pós-graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MILL, Daniel. Flexibilidade pedagógica na cultura digital. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: **Papirus**, p. 259-263, 2018.

MOLLETA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009.

MOLLETA, Alex. **Fazendo cinema na escola**: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula. São Paulo: Summus, 2014.

MORAIS, J. de; CHIUSOLI, C. L. Red social y propósito de uso: un estudio con estudiantes de secundaria y universitarios. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e716985966, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5966. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5966>. Acesso em: 5 jan. 2025.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 97, p. 356-371, 2016.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. **História Hoje**, v. 8, n. 15, jun. 2019.

NETO, André Pereira; FLYN, Matthew B. **Internet e saúde no Brasil - desafios e tendências**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

NOIRET, Serge et al. História pública Digital | Digital Public History. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, 2015.

PENNA, Teresa Helena Mendonça Correa Garcia. **Ensino de história e direitos humanos**: a construção da aprendizagem histórica através da gamificação. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Mestrado Profissional em Ensino de história, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

PEREIRA, Daniel Carvalho. **Espaços Públicos, saberes públicos**: um podcast como espaço de ensino de história. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-

Graduação em Ensino de história, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PICOLI, Bruno Antonio; CHITOLINA, Vanessa; GUIMARÃES, Roberta. Revisionismo histórico e educação para a barbárie: a verdade da " Brasil Paralelo". **Revista UFG**, v. 20, 2020.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>. Acesso em 10 mai. 2018.

ROCHA, Pedro Botelho. **Professores youtubers**: saberes, práticas e narrativas na cultura digital. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2021.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Editora UFPR, 2015.

SANDOS, Dagson José Borges. **O uso de blogs no Ensino de história: a experiência da História do Engenho de Santana em Ilhéus - BA**. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Mestrado Profissional em Ensino de história, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juliene Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (orgs). **História pública do Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.23-34.

SANTOS, Laymert Garcia. Cultura digital.br. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2009, p. 284-293.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Mauricio da. **Ensino de história e mídia: análise de videoaulas no Youtube: um estudo de caso**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de história) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2021.

SILVA, Milton Garcia. **Apropriações digitais da história: entre a escola e o espaço público**. Dissertação (Mestrado em História), Pós-Graduação em História, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

SOLOMÓN, Said Lucas de Oliveira. **Buenas América Latina digital: o ensino de história da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em história - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TIMBANE, Sansão Albino; AXT, Margarete; ALVES, Evandro. O celular na escola: vilão ou aliado. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE**, p. 768-773, 2015.

TRAJANO, José Ronaldo; PINHO, Alexandra Moreno. Interferência das redes sociais na educação através dos algoritmos . **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 2249–2263, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i6.14486. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14486>. Acesso em: 5 jan.

VARELLA, Flávia Florentino; BONALDO, Rodrigo Bragio. Negociando autoridades, construindo saberes: a historiografia digital e colaborativa no projeto Teoria da História na Wikipédia. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 85, p. 147-170, 2020.

WELLER, Toni (Ed.). **History in the digital age**. Routledge, 2012.

ZAHAVI, Gerald. **Ensinando história pública no século XXI. Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, p. 53-63, 2011.



Pedro Henrique **Santiago Gomes Amorim**



Usos do Audiovisual no Ensino de História

Caderno Orientador



PROFHISTÓRIA UFG
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Sumário

Apresentação.....	2
Introdução.....	3
Dicionário Digital	4
Parte I - A Importância do Audiovisual no Ensino de História	5
1.1. Benefícios do Audiovisual para a Aprendizagem Histórica	6
1.2. O Protagonismo do Estudante na Produção Audiovisual	6
1.3. Desafios e Boas Práticas para o Uso do Audiovisual em Sala de Aula	6
Parte II - Passo a Passo para Implementação	7
Etapa 1 - Apresentação da Aula e dos Objetivos.....	8
Etapa 2 - Formação de Grupos e Organização	8
Etapa 3 - Levantamento de Problemas	9
Etapa 4 - Construção do Roteiro.....	10
Etapa 5 - Gravação	11
Etapa 6 - Publicação no Youtube.....	12
Etapa 7 - Divulgação e Interação.....	15
Etapa 8 - Divulgação.....	16
Anexos	18

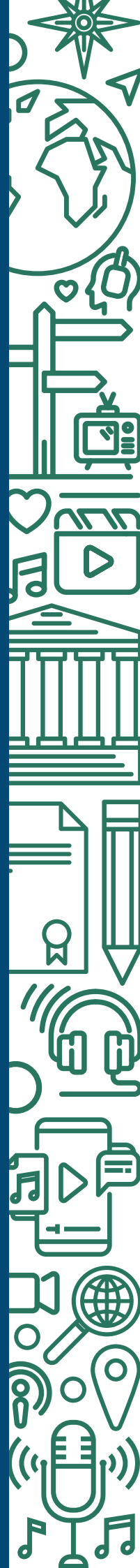
Apresentação

O ensino de história enfrenta desafios significativos no século XXI, em um contexto marcado pela expansão das tecnologias digitais e pela transformação das dinâmicas de aprendizagem. Nesse cenário, o audiovisual se apresenta como uma linguagem com múltiplas potencialidades, capaz de favorecer novas formas de interação, expressão e construção de sentidos no processo educativo. Diante disso, este caderno orientativo busca oferecer subsídios práticos para que os professores possam mobilizar o audiovisual em intersecção com o ensino de história

A relação entre audiovisual e educação tem sido amplamente estudada, revelando seu potencial para fomentar o pensamento crítico e a construção de narrativas históricas. Estudos indicam que a incorporação de vídeos e outras mídias visuais em sala de aula favorece a compreensão de conceitos complexos, além de estimular o engajamento dos estudantes. Assim, integrar a produção de vídeos ao ensino de história não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também permite aos alunos se tornarem protagonistas do processo de aprendizagem.

Este caderno orientativo resulta da dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em história, mestrado profissional em ensino de história (ProfHistória), da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre profissional em ensino de história. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão” e tem como título *Cultura digital, história pública e produção audiovisual: orientações didáticas para o ensino de história*.

A estrutura deste material orientativo foi organizada com o intuito de aproximar professoras e professores das possibilidades e potencialidades do audiovisual no contexto escolar. As partes iniciais propõem reflexões sobre o lugar do audiovisual no ensino de história e suas potencialidades para a construção do conhecimento histórico. Nas seções seguintes, são apresentadas sugestões de encaminhamentos didáticos que valorizam a participação estudantil na produção de vídeos, respeitando a diversidade das realidades escolares. Como apoio, o material oferece subsídios que podem ser adaptados conforme o contexto, favorecendo processos de autoria, mediação pedagógica e experimentação narrativa.



Introdução

O audiovisual, enquanto linguagem própria e expressão cultural, tem desempenhado um papel fundamental na constituição de práticas educativas que mobilizam outras formas de percepção, sensibilidade e construção do conhecimento. Ao operar com imagens, sons e narrativas em movimento, ele convoca modos distintos de interpretar e representar o mundo, favorecendo o engajamento dos estudantes na elaboração de interpretações históricas. Longe de se restringir a um suporte didático, o audiovisual promove experiências de leitura e autoria que articulam memória, tempo presente e imaginação crítica.

Os métodos de ensino precisam acompanhar as transformações culturais provocadas pelas tecnologias digitais, que reconfiguram não apenas os meios de acesso à informação, mas também as formas de aprender, narrar e se posicionar no mundo. O audiovisual, nesse sentido, representa uma linguagem que possibilita explorar o pensamento crítico, as relações temporais e as múltiplas perspectivas que compõem a história. Por meio de vídeos, documentários ou curtas-metragens, os estudantes podem não apenas estudar o passado, mas também construir conexões com o presente e propor reflexões para o futuro.

A inserção do audiovisual no ensino de História não é uma prática isolada, mas um esforço para promover a educação integral. A cultura digital é marcada por uma intensa transformação nas relações de sociabilidade, alterando a forma como os indivíduos interagem com a informação e constroem suas compreensões sobre o mundo. Essa metodologia incentiva a colaboração, a criatividade e a empatia, habilidades essenciais para o século XXI. Além disso, ela fortalece a relação entre teoria e prática, permitindo que os estudantes experimentem a pesquisa histórica e a produção de narrativas em primeira mão.

Outro aspecto fundamental dessa abordagem é a ampliação do acesso às fontes históricas. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) oferecem possibilidades inéditas para o ensino, permitindo que professores e alunos utilizem plataformas online para explorar documentos históricos, entrevistas e registros audiovisuais. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais interativa, engajadora e conectada às novas realidades educacionais.



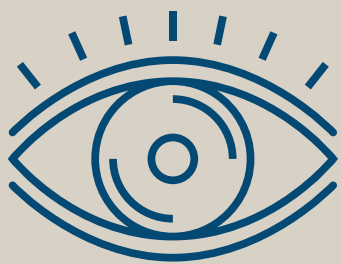
Sugestão de **Leitura**

Escaneie o QR Code ao lado.



Dicionário Digital

Cultura Digital	É a reorganização das relações sociais, saberes e práticas no ambiente virtual, marcada pela instantaneidade e controle das plataformas digitais.
Espaço Digital	Ambiente virtual onde ocorrem interações, produção de conteúdo e circulação de informações, como redes sociais, sites, plataformas e fóruns.
História Pública	A história pública trabalha as múltiplas perspectivas em que a formação e a profissionalização do historiador é utilizada. Nascida em um contexto da pluralização de seu ofício, a história pública continua em debate quanto ao seu escopo e sua agenda programática.
História Digital	É a prática de produzir, narrar, pesquisar e divulgar o conhecimento histórico no ambiente digital, utilizando linguagens, ferramentas e formatos próprios da cultura digital. Ela não se limita a digitalizar documentos, mas envolve repensar os modos de fazer, comunicar e ensinar história, conectando-se à história pública e às dinâmicas das plataformas online.
Colonialismo Digital	É a exploração econômica, cultural e social dos dados, comportamentos e subjetividades dos usuários pelas grandes empresas de tecnologia, que controlam plataformas, algoritmos e interações no espaço digital.
BigTechs	Empresas gigantes da tecnologia (Google, Meta, Amazon, Apple, Microsoft) que dominam redes, plataformas e grande parte das informações digitais.
Letramento Digital	É a habilidade de analisar, interpretar e produzir conteúdos no meio digital de forma crítica e consciente, reconhecendo interesses, intencionalidades e estratégias das plataformas, mídias e algoritmos, para atuar de forma ética e responsável na cultura digital.
Nativo Digital	São Pessoas que nasceram na era da cultura digital e lidam com o impacto dela no mundo, de forma mais ou menos integrada, dependendo de acesso e contextos.
Imigrante Digital	São Pessoas que nasceram antes da cultura digital e precisaram se adaptar às tecnologias, convivendo com suas transformações e impactos na vida social.
Algoritmo	Conjunto de regras e instruções usado pelas plataformas digitais para organizar, recomendar e filtrar conteúdos de acordo com o acesso e a interação das pessoas com na internet.



Parte I

A Importância do Audiovisual no Ensino de História

1.1. Benefícios do Audiovisual para a Aprendizagem Histórica

O uso de vídeos e documentários no ensino de história possibilita uma abordagem mais dinâmica e participativa. A integração do audiovisual no ensino de história permite que os estudantes analisem fontes visuais e sonoras, promovendo um entendimento mais abrangente dos eventos históricos. Além disso, a produção de vídeos pelos próprios alunos estimula a construção do pensamento crítico e a autonomia na pesquisa histórica.

As mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais geram sujeitos com novas habilidades e diferentes formas de compreender o mundo. Essa transformação reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que incorporem o audiovisual como meio de fomentar o pensamento crítico. A adoção de recursos audiovisuais permite que os estudantes contextualizem os eventos históricos de maneira mais acessível e significativa, conectando-se com múltiplas perspectivas e experiências.

Já a cultura digital reorganiza as práticas culturais em novos ambientes, possibilitando experiências interativas que transformam a maneira como aprendemos. No caso da história, o audiovisual permite trabalhar com múltiplas linguagens, como imagens, sons e textos, que tornam o aprendizado mais dinâmico e significativo.

1.2. O Protagonismo do Estudante na Produção Audiovisual

Ao permitir que os alunos criem seus próprios vídeos sobre temas históricos, o ensino se torna mais significativo e envolvente, a produção audiovisual incentiva a experimentação e a criatividade, possibilitando que o estudante seja um agente ativo na construção do conhecimento histórico.

A produção audiovisual estimula a colaboração entre os alunos, uma vez que a criação de um vídeo envolve diversas etapas, como pesquisa, roteirização, filmagem e edição. Esse processo favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe, essenciais para a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

1.3. Desafios e Boas Práticas para o Uso do Audiovisual em Sala de Aula

Apesar dos benefícios, o uso do audiovisual no ensino de história exige um planejamento criterioso, além de uma curadoria atenta dos conteúdos, de modo a incentivar nos estudantes uma postura crítica em relação aos vídeos consumidos.

Os métodos de ensino precisam estar alinhados com as novas tecnologias, pois vivemos em uma cultura permeada pela presença constante do digital. Nesse sentido, o audiovisual no ensino de história não deve ser apenas uma ferramenta de engajamento, mas um recurso para desenvolver a criticidade e a capacidade de análise dos estudantes.

Além disso, a infraestrutura das escolas pode representar um obstáculo para a implementação dessa metodologia. A falta de equipamentos adequados e o acesso limitado à internet podem dificultar a realização de projetos audiovisuais.

Os conteúdos históricos veiculados no YouTube influenciam diretamente a percepção dos estudantes sobre a história, tornando essencial que os professores auxiliem na análise e contextualização desses materiais. Dessa forma, a curadoria e o acompanhamento do docente são fundamentais para garantir que os vídeos utilizados tenham embasamento acadêmico e contribuam para o aprendizado significativo dos estudantes.

Por fim, a criação de um ambiente de aprendizado interativo e reflexivo é essencial para que o uso de vídeos e produções audiovisuais contribua efetivamente para o ensino de história. Quando integradas de forma crítica e intencional, as experiências audiovisuais podem transformar a sala de aula em um espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva do conhecimento, promovendo a participação ativa dos estudantes e contribuindo para a formação de sujeitos históricos críticos e reflexivos.



Parte II

Passo a Passo para Implementação

Etapa 1

Apresentação da Aula e dos Objetivos

Para iniciar a atividade, é fundamental apresentar aos estudantes o conceito de audiovisual e sua relação com a história e a cultura digital. O professor deve explicar como essa linguagem tem sido usada ao longo do tempo para registrar e interpretar eventos históricos.

Uma boa estratégia é exibir trechos de vídeos históricos disponíveis no YouTube, demonstrando como diferentes produções abordam os mesmos fatos sob diferentes perspectivas. Após a exibição, promova uma discussão sobre a influência dessas narrativas na construção do conhecimento histórico.

Além disso, é recomendável destacar os elementos técnicos presentes nas produções audiovisuais, como o enquadramento das cenas, o uso da trilha sonora e a edição. Esses aspectos influenciam diretamente na forma como o conteúdo é percebido e interpretado pelos espectadores.

Em seguida, estabeleça claramente os objetivos da aula. Explique que a proposta visa estimular o pensamento crítico dos alunos e incentivar o protagonismo estudantil, permitindo que eles não apenas consumam, mas também produzam conteúdo audiovisual. Ressalte a importância de conectar o passado ao presente por meio dessa metodologia.

Atividade de Ativação



Nome da Atividade: "Explorando o Audiovisual na História"

Objetivo: Estimular a reflexão dos alunos sobre o impacto das mídias audiovisuais na percepção histórica e promover a identificação de elementos audiovisuais em vídeos históricos.

Descrição:

1. Divida os alunos duplas ou trios.
2. Apresente três vídeos curtos (de 2 a 3 minutos cada) relacionados a eventos históricos, com abordagens e estilos diferentes. Nesse caso, o professor pode utilizar temáticas históricas que se relacionem com o objeto de conhecimento trabalhado no corte temporal/bimestre com os estudantes. (ex.: documentário, dramatização, jornalístico).
3. Após assistir aos vídeos, cada grupo deve responder às seguintes perguntas:
 - Qual o evento histórico retratado?
 - Como o vídeo representou esse evento? (Ex.: uso de imagens, trilha sonora, depoimentos)
 - Que emoções ou reflexões o vídeo despertou?
 - Qual vídeo foi mais impactante? Por quê?

Discussão em Grupo: Após o preenchimento das respostas, promova uma discussão coletiva. Incentive os alunos a debaterem sobre como os diferentes recursos audiovisuais influenciaram sua percepção dos fatos históricos apresentados.

Objetivo Final: Com essa atividade, os alunos poderão compreender melhor as múltiplas possibilidades de aprendizagem a partir dos usos do audiovisual

Etapa 2

Formação de Grupos e Organização

Com os objetivos da aula bem definidos, o próximo passo é organizar os estudantes em grupos de 4 a 5 pessoas. O professor deve enfatizar a importância do trabalho colaborativo na construção coletiva do conhecimento, incentivando a troca de ideias e a divisão equilibrada de tarefas.

Cada grupo deve definir papéis específicos para seus integrantes, tais como roteirista, editor, diretor e produtor. O professor pode sugerir que os alunos analisem suas habilidades e interesses antes de escolherem suas funções. Após a divisão dos papéis, conceda um tempo para que os grupos se organizem e tracem suas estratégias de produção.

Para otimizar essa etapa, o professor pode sugerir o uso de aplicativos colaborativos, como planilhas online ou plataformas de organização de projetos, que permitam um planejamento mais eficiente das atividades do grupo.

Atividade de Ativação



Nome da Atividade: "Organizando a Equipe de Produção"

Objetivo: Estimular a cooperação e a divisão de responsabilidades, promovendo o reconhecimento das habilidades individuais dentro do grupo.

Descrição:

1. Divida os alunos em grupos de 4 a 5 integrantes.
2. Cada aluno deve preencher um formulário rápido respondendo:
 - Quais são suas principais habilidades? (ex.: escrita criativa, edição de vídeo, pesquisa, organização, atuação)
 - Que papel gostaria de assumir no projeto? (roteirista, editor, diretor, produtor)
 - Já teve alguma experiência prévia com produção audiovisual? Se sim, qual?
3. Após o preenchimento, os membros do grupo discutirão as respostas e definirão os papéis de cada integrante com base nas habilidades destacadas.

Discussão em Grupo: Os alunos devem debater entre si como as habilidades de cada integrante podem ser melhor aproveitadas para o sucesso do projeto. O professor pode circular entre os grupos para orientar as discussões e oferecer sugestões.

Objetivo Final: Essa atividade visa fortalecer o senso de equipe e garantir que cada estudante tenha um papel ativo e significativo no processo, estimulando a colaboração e o comprometimento de todos os participantes.

Etapa 3 Levantamento de Problemas

Antes da produção audiovisual, é essencial que os alunos escolham um tema relevante para abordar em seus vídeos. Para isso, promova uma discussão coletiva sobre problemas sociais presentes na escola ou na comunidade.

Alguns exemplos de temas incluem racismo recreativo, desigualdade de gênero e preservação da memória local. Estimule os estudantes a refletirem sobre questões que os impactam diretamente e a pensarem em formas criativas de representá-las no audiovisual.

Após a definição dos temas, oriente os grupos na escolha do formato mais adequado para a produção, como um jornal televisivo, um curta-metragem ou um vídeo informativo. Reforce a necessidade de que os vídeos tenham, no máximo, 5 minutos e sejam apropriados para plataformas digitais, como o YouTube.

Para garantir um maior aprofundamento dos temas escolhidos, incentive os alunos a realizarem pesquisas prévias, consultando livros, artigos e fontes audiovisuais confiáveis.

Atividade de Ativação



Nome da Atividade: "Identificando Problemas"

Objetivo: Estimular a análise crítica e a identificação de problemas que possam ser representados em produções audiovisuais.

Descrição:

1. Divida os alunos em grupos e distribua cartões com diferentes temas de relevância social (ex.: racismo, desigualdade de gênero, preservação ambiental, bullying escolar).
2. Cada grupo deve discutir o tema recebido e listar três situações reais relacionadas a esse problema, que possam ser observadas em sua escola, comunidade ou sociedade em geral.
3. Após a discussão, cada grupo deve apresentar seu tema e as situações levantadas para o restante da turma.

Discussão em Grupo: Promova um debate coletivo para analisar os temas apresentados, destacando os impactos desses problemas no cotidiano e como o audiovisual pode ser uma ferramenta poderosa para dar visibilidade a essas questões.

Objetivo Final: A atividade visa desenvolver o senso crítico dos estudantes e incentivá-los a refletir sobre a realidade que os cerca. Além disso, prepara o terreno para que eles possam escolher temas relevantes e significativos para as produções audiovisuais.

Etapa 4

Construção do Roteiro

O professor deve explicar a estrutura básica de um roteiro, que geralmente se divide em três partes: introdução (apresentação do tema), desenvolvimento (abordagem do problema) e conclusão (mensagem final).

Além disso, é recomendável exibir exemplos de roteiros bem estruturados para que os estudantes compreendam como organizar suas cenas e diálogos de maneira clara e objetiva. Incentive os alunos a pensarem em como cada cena pode contribuir para o desenvolvimento da narrativa e a testarem diferentes abordagens antes de finalizar o roteiro.

A fim de facilitar essa etapa, os alunos podem utilizar softwares gratuitos de roteirização, como Celtx ou Google Docs, para padronizar a estrutura do roteiro e garantir a coerência do enredo.

E aí, vamos falar sobre o roteiro?

Direcione a câmera do seu celular para esse QR CODE.



Atividade de Ativação



Nome da Atividade: "Roteirizando a História"

Objetivo: Auxiliar os alunos a transformar ideias em roteiros organizados e coerentes, aplicando as estruturas narrativas discutidas em aula.

Descrição:

1. Divida os grupos em duplas dentro dos próprios times.
2. Cada dupla receberá um esboço inicial de uma cena simples e deverá expandi-la, criando um pequeno

roteiro que siga a estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.

3. Após 15 minutos, cada grupo apresentará sua cena para os colegas, recebendo feedback do professor e dos demais alunos.

Discussão em Grupo: Promova um debate sobre os desafios de organizar uma narrativa em formato audiovisual. Incentive os estudantes a refletirem sobre a importância da clareza no roteiro, a coesão das ideias e a adaptação da linguagem para o formato visual.

Objetivo Final: A atividade visa desenvolver a capacidade dos alunos de estruturar suas ideias de maneira lógica e criativa, além de prepará-los para escrever os roteiros completos de suas produções audiovisuais.

Etapa 5

Gravação

Com os roteiros finalizados, chega o momento de iniciar a gravação dos vídeos. O professor deve oferecer orientações básicas sobre técnicas de filmagem, abordando aspectos como iluminação, enquadramento e captação de áudio. Caso a escola possua equipamentos específicos para gravação, incentive os alunos a explorarem esses recursos. Caso contrário, celulares podem ser utilizados de maneira eficaz.

Para enriquecer a produção, os estudantes podem utilizar elementos disponíveis na escola ou na comunidade como cenários. Além disso, é possível incorporar ferramentas online e inteligência artificial para aprimorar a edição e a qualidade das gravações.

Uma boa prática para otimizar a gravação é criar um cronograma detalhado, organizando a ordem das filmagens e distribuindo as responsabilidades entre os integrantes do grupo. Essa abordagem evita imprevistos e melhora a eficiência do processo.

Dedique uma aula exclusivamente para a gravação dos vídeos, acompanhando o desenvolvimento dos grupos e oferecendo suporte quando necessário. Reforce a importância da criatividade e da expressividade na construção das narrativas audiovisuais.

Que tal algumas dicas sobre a comunicação do audiovisual?

Direcione a câmera do seu celular para esse QR CODE.



Atividade de Ativação



Nome da Atividade: "Ação! Gravando a História"

Objetivo: Preparar os alunos para o processo prático de gravação, incentivando a aplicação dos conceitos técnicos de filmagem e estimulando a criatividade.

Descrição:

1. Divida os alunos em grupos e oriente-os a ensaiar uma cena curta do roteiro elaborado, simulando uma gravação completa.
2. Cada grupo deve testar técnicas de enquadramento, iluminação e captação de áudio. O professor pode oferecer feedback instantâneo sobre os aspectos técnicos observados.
3. Proponha um desafio criativo: cada grupo deve incluir um elemento surpresa na cena (ex.: um objeto simbólico ou uma frase de impacto) que relacione o conteúdo histórico ao presente.

Discussão em Grupo: Após a gravação das cenas, os grupos devem exibir os vídeos breves e discutir as dificuldades encontradas durante a filmagem. O professor deve destacar pontos positivos e sugerir melhorias, incentivando o aprimoramento técnico e narrativo.

Dicas Técnicas para o Professor:

- Oriente os alunos sobre o uso da luz natural e artificial, destacando a importância da iluminação no destaque de cenas e personagens.
- Explique os tipos de enquadramento (plano aberto, close-up, plano médio) e como cada um pode ser utilizado para transmitir diferentes emoções e informações.
- Reforce a importância de um áudio claro, sugerindo o uso de microfones improvisados (como fones de ouvido com microfone) para melhorar a captação de som.

Objetivo Final: Essa atividade visa garantir que os estudantes estejam aptos a aplicar conceitos técnicos e criativos de maneira prática. Além disso, reforça a importância da colaboração e da resolução de problemas durante a produção audiovisual.

Etapa 6 **Publicação no Youtube**

1 **Passo 1 – Criando um canal no Youtube**

O primeiro passo para publicar os vídeos dos alunos é a criação de um canal no YouTube, que servirá como espaço de divulgação e interação com o público. O professor deve orientar os estudantes sobre a importância de ter um ambiente digital organizado e seguro para compartilhar suas produções.

Canal Institucional:

Se a escola já possui um canal oficial no YouTube, essa deve ser a principal plataforma de publicação, pois centraliza o conteúdo e facilita o acesso de pais, colegas e a comunidade escolar. A gestão do canal pode ser feita pelo próprio professor ou pela coordenação da instituição, com a colaboração dos alunos.

Criação de um Canal Específico para o Projeto:

Caso não exista um canal institucional, recomenda-se criar um canal específico para o projeto. O professor pode ser o responsável por gerenciar essa conta, garantindo que todas as configurações de privacidade e segurança sejam respeitadas. Esse canal pode ser personalizado com o nome do projeto e imagens que representem o tema central das produções audiovisuais.

Canais dos Grupos:

Outra alternativa é incentivar os próprios grupos de estudantes a criarem seus canais sob orientação e supervisão do professor. Nesse caso, é fundamental discutir a responsabilidade digital e os cuidados com a exposição de dados pessoais. Os alunos devem ser orientados a usar nomes fictícios e evitar a divulgação de informações sensíveis.

Configuração Inicial do Canal:



1. Nome e Descrição: O canal deve ter um nome claro e representativo, relacionado ao projeto ou ao tema central das produções. A descrição deve incluir informações sobre o objetivo do canal, os autores (alunos e professor responsável) e a instituição de ensino.



2. Imagem de Perfil e Capa: Incentive os estudantes a criarem uma identidade visual para o canal. Ferramentas como o Canva podem ser úteis para desenvolver uma imagem de perfil e uma capa atrativas.



3. Organização de Playlists: Organizar os vídeos em playlists temáticas facilita a navegação dos visitantes. Por exemplo, uma playlist pode ser dedicada a vídeos sobre movimentos sociais, outra a revoluções históricas, e assim por diante.



4. Configurações de Privacidade: É importante configurar o canal de acordo com a finalidade educacional. A seção de comentários pode ser moderada, e o acesso ao conteúdo pode ser limitado (público, não listado ou privado), conforme o objetivo do projeto.



5. Discussão sobre Responsabilidade Digital: O professor deve aproveitar essa etapa para discutir com os alunos temas relacionados à cidadania digital, como direitos autorais, privacidade online, ética nas interações digitais e o impacto das redes sociais na vida pessoal e acadêmica.

2 Passo 2 – Configuração de Privacidade e Direitos Autorais

Após a criação do canal no YouTube, é essencial configurar corretamente as permissões de privacidade e garantir o respeito aos direitos autorais. Essa etapa não apenas protege os estudantes e seus dados pessoais, mas também assegura que o conteúdo produzido esteja em conformidade com as normas legais de uso de imagem e som.

1. Configuração de Privacidade: O YouTube oferece três opções de privacidade para vídeos, e é importante que os alunos compreendam as diferenças entre elas para escolherem a mais adequada ao propósito do projeto:

Público:

O vídeo estará disponível para qualquer pessoa no YouTube. É a melhor opção se o objetivo for compartilhar as produções com a comunidade escolar, familiares e um público mais amplo.

Não Listado:

O vídeo só poderá ser acessado por meio de um link direto. Ideal para exibições em ambientes controlados, como uma apresentação interna na escola.

Privado:

Apenas usuários autorizados poderão visualizar o conteúdo. Essa opção é indicada quando há necessidade de manter o projeto restrito aos participantes do curso.

Antes de publicar os vídeos, o professor deve orientar os estudantes sobre a melhor escolha, levando em consideração a segurança, a exposição e o objetivo do trabalho.

2. Direitos Autorais: No YouTube, qualquer uso indevido de material protegido por direitos autorais pode resultar na remoção do conteúdo ou em penalidades para o canal. Por isso, é fundamental discutir com os alunos a importância de respeitar as leis de direitos autorais, especialmente ao utilizar músicas, imagens, trechos de filmes ou quaisquer elementos de terceiros.



Recursos para Conteúdos Livres de Direitos Autorais:

- Biblioteca de Áudio do YouTube: Oferece músicas e efeitos sonoros gratuitos para uso em vídeos.
- Free Music Archive: Uma plataforma com músicas livres para uso não comercial.
- Pixabay e Unsplash: Bancos de imagens e vídeos livres de direitos autorais.

Além disso, oriente os estudantes a sempre darem crédito aos autores dos materiais utilizados, mesmo quando o conteúdo for livre de direitos autorais. A prática de citar fontes reforça a ética na produção de conteúdo e incentiva o respeito pela propriedade intelectual.

3. Uso de Imagem e Consentimento: Quando houver a participação de outras pessoas nos vídeos, como colegas de classe, professores ou membros da comunidade, é necessário obter autorização prévia por meio de um termo de consentimento por escrito. Isso garante a proteção da imagem e respeita a privacidade dos envolvidos.

4. Discussão sobre Ética Digital: Aproveite esse momento para discutir temas importantes relacionados à ética na internet, como o uso consciente das mídias sociais, a exposição de informações pessoais e o impacto das redes digitais na sociedade contemporânea. Incentive os alunos a refletirem sobre a responsabilidade que têm ao publicar conteúdos online.

3 Passo 3 - Título, Descrição e Palavras-chave

Após configurar a privacidade e garantir o respeito aos direitos autorais, é essencial estruturar corretamente as informações do vídeo. Um bom título, uma descrição detalhada e palavras-chave adequadas são essenciais para que o vídeo tenha maior alcance e seja facilmente encontrado no YouTube.

1. Definindo um Título Atraente: O título deve ser direto, claro e refletir com precisão o conteúdo do vídeo. É a primeira informação que os usuários visualizam e, por isso, deve despertar o interesse do público-alvo. Aqui estão algumas dicas para criar títulos eficazes:

- Seja objetivo, mas criativo: por exemplo, em vez de "Abolição da Escravidão", use "O Fim da Escravidão: Entenda as Consequências no Brasil".
- Inclua palavras-chave relevantes, como datas históricas, personagens ou eventos marcantes.
- Utilize perguntas provocativas: "Como a Revolução Industrial Mudou o Mundo?"

2. Elaborando uma Descrição Informativa: A descrição do vídeo é uma oportunidade para fornecer mais detalhes sobre o conteúdo. Uma boa descrição deve conter:

- Um breve resumo do tema abordado no vídeo.
- Informações sobre o projeto, incluindo o nome da escola, o grupo responsável e o professor orientador.
- Links adicionais, caso o vídeo esteja relacionado a outras produções ou fontes complementares.
- Créditos pelas fontes usadas, como imagens, trilhas sonoras e citações.

Exemplo de Descrição:



"Este vídeo foi produzido pelo grupo X, da Escola Y, como parte do projeto 'História em Foco'. Abordamos os impactos da Revolução Francesa e suas consequências no contexto atual. A trilha sonora utilizada foi retirada da Biblioteca de Áudio do YouTube."

3. Escolha de Palavras-chave (Tags): As palavras-chave facilitam a indexação do vídeo no YouTube, permitindo que ele seja encontrado por usuários que pesquisam por conteúdos semelhantes. Para isso:

- Liste palavras relacionadas ao tema principal do vídeo (ex.: Revolução Francesa, História Mundial, Direitos Humanos).
- Inclua termos que possam ser usados por pessoas ao pesquisar o tema (ex.: "O que foi a Revolução Francesa?", "Eventos Históricos Importantes").

4. Otimizando a Visibilidade do Vídeo:

- Utilize hashtags na descrição (#RevolucaoFrancesa, #HistoriaNoYoutube) para melhorar o alcance do vídeo na plataforma.
- Incentive os estudantes a criar uma descrição envolvente que convide o espectador a assistir o conteúdo até o final.

Atividade de Ativação



Nome da Atividade: "O Título Perfeito"

Objetivo: Ensinar os alunos a criar títulos, descrições e palavras-chave envolventes para maximizar o alcance de seus vídeos.

Descrição:

1. Divida os alunos em grupos e peça para que cada um escreva três variações de título para o seu vídeo, buscando tornar cada proposta mais atrativa que a anterior.
2. Em seguida, cada grupo deve redigir uma descrição completa, explicando brevemente o conteúdo do vídeo e mencionando o impacto histórico do tema escolhido.
3. Por fim, cada grupo deve listar pelo menos 10 palavras-chave relacionadas ao vídeo.

Discussão em Grupo: Cada grupo apresentará suas propostas de título, descrição e palavras-chave. A turma, junto ao professor, discutirá qual das opções melhor se conecta com o público-alvo e por quê.

Objetivo Final: Essa atividade permitirá aos estudantes entenderem a importância dos elementos técnicos e criativos na publicação de um vídeo, além de desenvolver habilidades de comunicação e marketing digital.

Etapa 7

Divulgação e Interação

Após a publicação dos vídeos no YouTube, uma etapa fundamental é garantir que essas produções alcancem o público desejado. A divulgação e a interação com os espectadores são processos que consolidam o aprendizado, incentivam o protagonismo estudantil e promovem uma reflexão contínua sobre o conteúdo compartilhado. Essa etapa transforma os alunos em produtores de conhecimento, conectando-os com um público real e ampliando a visibilidade de seus projetos.

1. Estratégias de Divulgação: A divulgação dos vídeos deve ser feita de maneira planejada para atingir um público maior e engajado. Para isso:

- Incentive os alunos a compartilhar seus vídeos nas redes sociais, como Facebook, Instagram, TikTok e WhatsApp, criando postagens criativas que despertem o interesse do público.
- Encoraje a criação de cartazes digitais com QR Codes que possam ser distribuídos na escola e em eventos da comunidade.
- Se a escola possuir um site oficial ou boletim informativo, organize uma seção especial para exibir as produções audiovisuais.

2. Interação com o Público: O contato com os espectadores pode proporcionar uma experiência enriquecedora para os estudantes, estimulando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Para incentivar uma interação saudável e produtiva:

- Oriente os alunos a responderem aos comentários de maneira cordial, promovendo um espaço de diálogo respeitoso.

- Proponha desafios interativos nos vídeos, como perguntas ao público ou enquetes, incentivando o engajamento e o feedback.
- Organize uma live no canal do projeto, em que os estudantes possam debater os temas abordados nos vídeos e responder a perguntas do público em tempo real.

3. Análise de Engajamento: Ensine os alunos a acompanhar as métricas de desempenho do YouTube, como número de visualizações, curtidas, comentários e tempo de exibição. Essas informações ajudam a entender como o público está interagindo com o conteúdo e podem ser usadas para aprimorar futuras produções.

4. Reconhecimento do Esforço dos Alunos: Valorizar o trabalho dos estudantes é essencial para manter o engajamento e a motivação. Algumas sugestões incluem:

- Organizar uma cerimônia de exibição dos vídeos na escola, com entrega de certificados de participação.
- Criar premiações simbólicas, como "Melhor Roteiro", "Vídeo Mais Criativo" ou "Maior Engajamento no YouTube".
- Compartilhar as produções com a comunidade escolar e familiares, reconhecendo publicamente o esforço dos alunos.

Atividade de Ativação



Nome da Atividade: "Amplificando a Voz do Projeto"

Objetivo: Estimular os alunos a planejar e executar estratégias de divulgação e interação para aumentar o alcance dos vídeos.

Descrição:

1. Divida a turma em grupos e atribua a cada um a responsabilidade de criar uma estratégia de divulgação para seu vídeo, considerando as redes sociais, eventos escolares e outras plataformas.
2. Cada grupo deve elaborar um plano de engajamento, incluindo a forma como responderão aos comentários e incentivarão as interações com o público.
3. Simule uma situação em que o vídeo recebeu um comentário polêmico. Discuta em grupo qual seria a melhor maneira de lidar com esse tipo de interação.

Discussão em Grupo: Promova um debate sobre a responsabilidade digital e o impacto das interações virtuais no aprendizado. Incentive os alunos a refletirem sobre o papel do produtor de conteúdo na construção de um ambiente virtual saudável e educativo.

Objetivo Final: Essa atividade permitirá que os alunos compreendam a importância de uma divulgação eficiente e de uma interação consciente com o público. Além disso, desenvolverá habilidades de comunicação, empatia e responsabilidade digital, essenciais no contexto educacional atual.

Etapa 8

Divulgação

Após a publicação dos vídeos no YouTube, é essencial pensar em estratégias de divulgação para garantir que os conteúdos produzidos pelos alunos alcancem um público mais amplo. A divulgação eficiente não apenas amplia o alcance dos vídeos, mas também reforça a autoestima dos estudantes, valorizando seus esforços e estimulando a participação em futuras produções.

1. Divulgação Interna na Escola:

- Organize um evento escolar, como uma "Mostra de Vídeos Históricos", onde todos os vídeos produzidos possam ser exibidos para alunos, professores e familiares.
- Divulgue os vídeos por meio de murais interativos, QR codes em cartazes espalhados pela escola ou uma sessão especial no site institucional.
- Incentive o uso das redes sociais da escola para compartilhar os vídeos, ampliando o alcance da iniciativa.

Saiba como gerar um QR CODE!

Direcione a câmera do seu celular para esse QR CODE.



2. Parcerias com a Comunidade:

- Estabeleça parcerias com associações culturais locais, museus ou bibliotecas para exibir os vídeos em eventos comunitários.
- Convide especialistas em história, cineastas ou profissionais da educação para participarem de debates e análises dos vídeos, promovendo um diálogo enriquecedor.

3. Estratégias Digitais de Alcance Ampliado:

- Crie um cronograma de postagens nas redes sociais, compartilhando os vídeos em diferentes plataformas (Instagram, Facebook, TikTok, entre outras).
- Incentive os alunos a compartilharem seus vídeos em grupos de interesse online, fóruns e blogs educacionais.
- Utilize ferramentas de SEO (Search Engine Optimization) no YouTube, como descrições otimizadas, hashtags relevantes e miniaturas atrativas.

4. Engajamento com o Público:

- Proponha aos alunos desafios interativos, como enquetes, quizzes ou sorteios vinculados ao tema dos vídeos.
- Incentive os estudantes a responderem aos comentários de forma educativa e respeitosa, promovendo um ambiente de troca de ideias.



Anexos

ANEXO 01 – ROTEIRO DE VÍDEO

Anexo: Exemplo de Roteiro de Vídeo

Título do Vídeo: A Revolução Industrial e Suas Transformações

Objetivo do Vídeo: Explicar as causas e consequências da Revolução Industrial, destacando seus impactos sociais, econômicos e culturais.

Duração: 5 minutos

Formato: Curta-metragem educativo

Roteiro:

1. Introdução (0:00 – 0:30)

- [Cena: Abertura com imagens de fábricas antigas e sons de máquinas em funcionamento.]
- **Narrador:** "Você sabia que a vida moderna que conhecemos hoje começou a ser moldada há mais de dois séculos? A Revolução Industrial foi um marco na história e transformou o mundo em que vivemos."
- [Texto na tela: "A Revolução Industrial e Suas Transformações"]

2. Desenvolvimento (0:31 – 4:30)

- [Cena: Animação mostrando a transição de um campo agrícola para um ambiente industrial.]
- **Narrador:** "No século XVIII, na Inglaterra, surgiram as primeiras fábricas. O avanço das máquinas substituiu o trabalho manual e revolucionou a produção."
- [Imagens: Ilustração de teares mecânicos e trabalhadores nas fábricas.]
- **Personagem (ator):** (Vestido como trabalhador da época) "Meu nome é John. Antes, eu trabalhava na lavoura, mas agora estou em uma fábrica. O trabalho é difícil e as condições são duras."
- [Cena: Gráfico animado mostrando o crescimento das cidades e a urbanização.]
- **Narrador:** "Com o crescimento das fábricas, muitas pessoas migraram para as cidades em busca de emprego. Mas a vida urbana trouxe desafios, como moradias precárias e jornadas exaustivas."

3. Conclusão (4:31 – 5:00)

- [Cena: Imagens de fábricas modernas e cidades industrializadas.]
- **Narrador:** "A Revolução Industrial mudou a maneira como vivemos e trabalhamos. Suas consequências são sentidas até hoje, influenciando a economia, a tecnologia e a sociedade."
- [Texto na tela: "Refletir sobre o passado nos ajuda a entender o presente."]

Elementos Técnicos:

- Trilha sonora instrumental suave.
- Efeitos sonoros de máquinas em funcionamento nas cenas iniciais.
- Inserção de legendas em momentos-chave.

Observações:

- O vídeo deve ser gravado em um ambiente que simule o período histórico ou com o uso de cenários virtuais.
- Recomenda-se que os alunos usem figurinos simples para representar os personagens.

Considerações Finais

Ao final do processo, os vídeos podem ser exibidos para a turma, promovendo um momento de análise crítica e troca de experiências. Incentive os estudantes a refletirem sobre os desafios enfrentados na produção e sobre os aprendizados adquiridos ao longo da atividade.

Esse modelo de implementação do audiovisual no ensino de história possibilita uma aprendizagem mais significativa e envolvente, desenvolvendo habilidades essenciais para os estudantes, como o pensamento crítico, a comunicação e o trabalho em equipe. Ao integrar essa metodologia às práticas pedagógicas, os professores proporcionam aos alunos uma nova forma de se relacionarem com o conhecimento histórico, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo.

Além disso, recomenda-se a criação de um portfólio digital para armazenar as produções dos alunos ao longo do tempo, permitindo que eles possam revisar e compartilhar seus trabalhos. Essa prática pode servir como incentivo para novas iniciativas e aprimoramentos futuros na abordagem do ensino de história por meio do audiovisual.

ANEXO 02 – CRONOGRAMA DO PROJETO

Etapa	Atividade	Objetivos	Tempo Estimado
Semana 1	Apresentação do projeto e dos objetivos	Introduzir o conceito de audiovisual e sua relação com a história	1 aula (50 min)
Semana 2	Exibição de vídeos históricos e discussão	Estimular a reflexão sobre o impacto do audiovisual	1 aula (50 min)
Semana 3	Formação dos grupos e definição de papéis	Promover a organização colaborativa e levantamento de problemas	1 aula (50 min)
Semana 4	Pesquisa sobre os temas escolhidos	Aprofundar o conhecimento sobre os temas selecionados e construção de roteiro	2 aulas (100 min)
Semana 5	Revisão dos roteiros	Ajustar e aperfeiçoar as narrativas	1 aula (50 min)
Semana 6	Ensaios das cenas e gravação	Ensaios e gravação	2 aulas (100 min)
Semana 7	Gravação dos vídeos	Aplicar os conhecimentos técnicos e narrativos	2 aulas (100 min)
Semana 8	Edição dos vídeos	Auxiliar os estudantes com edições de vídeos.	1 aula (50 min)
Semana 9	Publicação no YouTube	Compartilhar o conteúdo e configurar a plataforma	1 aula (50 min)
Semana 10	Divulgação interna e externa	Expandir o alcance do projeto	1 aula (50 min)
Semana 11	Análise de engajamento e feedback	Avaliar resultados e promover reflexão	1 aula (50 min)
Semana 12	Exibição final e roda de conversa	Celebrar o trabalho dos estudantes	1 aula (50 min)

Observações:

- O cronograma pode ser ajustado de acordo com a disponibilidade de tempo e recursos da escola.
- Atividades extras podem ser incluídas conforme o andamento do projeto, como visitas a museus, palestras ou oficinas de edição de vídeo.

ANEXO 03 – LISTA DE SOFTWARES PARA EDIÇÃO



1. Shotcut

- Plataforma: Windows, macOS, Linux
- Descrição: Um editor de vídeo de código aberto com uma interface intuitiva. Oferece uma ampla variedade de filtros, efeitos visuais e suporte para vários formatos de vídeo.
- Link: <https://shotcut.org/>



2. OpenShot

- Plataforma: Windows, macOS, Linux
- Descrição: Editor de vídeo simples e fácil de usar, ideal para iniciantes. Oferece recursos como corte, transições, efeitos e sobreposição de áudio.
- Link: <https://www.openshot.org/>



3. DaVinci Resolve

- Plataforma: Windows, macOS, Linux
- Descrição: Um editor profissional, amplamente utilizado na indústria cinematográfica. A versão gratuita oferece ferramentas avançadas de edição, correção de cores e mixagem de áudio.
- Link: <https://www.blackmagicdesign.com/products/davinciresolve/>



4. Lightworks

- Plataforma: Windows, macOS, Linux
- Descrição: Editor de vídeo com recursos profissionais, incluindo edição multicâmera e efeitos em tempo real. A versão gratuita permite exportação em 720p.
- Link: <https://www.lwks.com/>



5. VSDC Free Video Editor

- Plataforma: Windows
- Descrição: Software não linear que permite a criação de vídeos complexos com efeitos visuais, transições, e filtros avançados.
- Link: <http://www.videosoftdev.com/>



6. Canva

- Plataforma: Online
- Descrição: Embora seja mais conhecido por design gráfico, o Canva também permite a criação e edição de vídeos simples. Ideal para criar introduções, legendas e miniaturas.
- Link: <https://www.canva.com/>



7. Clipchamp

- Plataforma: Online
- Descrição: Plataforma intuitiva que oferece recursos básicos de edição, transições, e exportação em alta qualidade.
- Link: <https://clipchamp.com/>



8. Kapwing

- Plataforma: Online
- Descrição: Ferramenta simples de edição de vídeo diretamente no navegador. Permite cortar vídeos, adicionar legendas e inserir áudio.
- Link: <https://www.kapwing.com/>

Observações:

- Todos os softwares mencionados são gratuitos, mas alguns oferecem versões premium com recursos adicionais.
- É recomendado que o professor verifique previamente quais plataformas são mais compatíveis com os equipamentos disponíveis na escola.

ANEXO 04 – ESTRATÉGIAS PARA A GRAVAÇÃO DOS VÍDEOS

Aspectos Técnicos da Gravação

- 1. Equipamento:** Embora câmeras profissionais proporcionem melhor qualidade, celulares com boa resolução também são eficazes. A utilização de um tripé garante estabilidade.
- 2. Iluminação:** Preferir luz natural ou iluminação artificial difusa para evitar sombras excessivas. Ring lights são uma opção acessível e eficiente.
- 3. Áudio:** Microfones externos são recomendados para capturar o som com maior nitidez, minimizando ruídos externos. Entretanto, pode-se utilizar um celular como gravador e outro captando a imagem.
- 4. Enquadramento:** O ideal é manter o enquadramento na altura dos olhos, seguindo a regra dos terços para composições visuais mais equilibradas.

Estratégias de Comunicação e Didática

- 1. Tom de Voz e Expressão:** O tom deve ser claro, articulado e adequado ao público-alvo. Expressões faciais e gestuais ajudam a manter a atenção do espectador.
- 2. Uso de Recursos Visuais:** O apoio de imagens, gráficos, textos na tela e animações contribui para a compreensão do conteúdo.
- 3. Duração do Vídeo:** Recomenda-se vídeos curtos e objetivos (5 minutos), considerando a capacidade de retenção da audiência.
- 4. Interação:** Estímulo à participação do público por meio de perguntas, enquetes e chamadas para ação (ex.: "Comente abaixo", "Curta e compartilhe").

Edição e Pós-Produção

- 1. Software de Edição:** Programas como DaVinci Resolve, Adobe Premiere e aplicativos gratuitos (ex.: CapCut, InShot) permitem cortes, ajustes de cor e inserção de elementos gráficos.
- 2. Cortes Dinâmicos:** Para evitar monotonia, o uso de cortes rápidos e mudanças de câmera pode tornar o vídeo mais dinâmico.
- 3. Legendas e Acessibilidade:** A inserção de legendas beneficia pessoas com deficiência auditiva e amplia o alcance do vídeo.

ANEXO 05 – RECURSOS ONLINE PARA APRENDER MAIS SOBRE AUDIOVISUAL

A produção de vídeos educacionais exige o domínio de conhecimentos técnicos e teóricos sobre audiovisual. Com a expansão da internet e das plataformas digitais, diversos recursos gratuitos e pagos estão disponíveis para quem deseja aprimorar suas habilidades nessa área. A seguir, são apresentados alguns dos principais recursos online para o aprendizado de técnicas de gravação, edição e produção de conteúdo para o YouTube e outras mídias.



Plataformas de Cursos Online

1. Coursera (www.coursera.org)

Oferece cursos de universidades renomadas sobre edição de vídeo, produção cinematográfica e storytelling.

2. Udemy (www.udemy.com)

Possui cursos acessíveis sobre edição de vídeo em softwares como Adobe Premiere, DaVinci Resolve e Final Cut Pro.

3. Domestika (www.domestika.org)

Plataforma especializada em cursos criativos, com opções sobre iluminação, gravação e edição de vídeos.

4. FutureLearn (www.futurelearn.com)

Disponibiliza cursos de audiovisual com foco em narrativa digital e produção para redes sociais.



Canais do YouTube sobre Produção Audiovisual

1. Peter McKinnon (www.youtube.com/user/petermckinnon24)

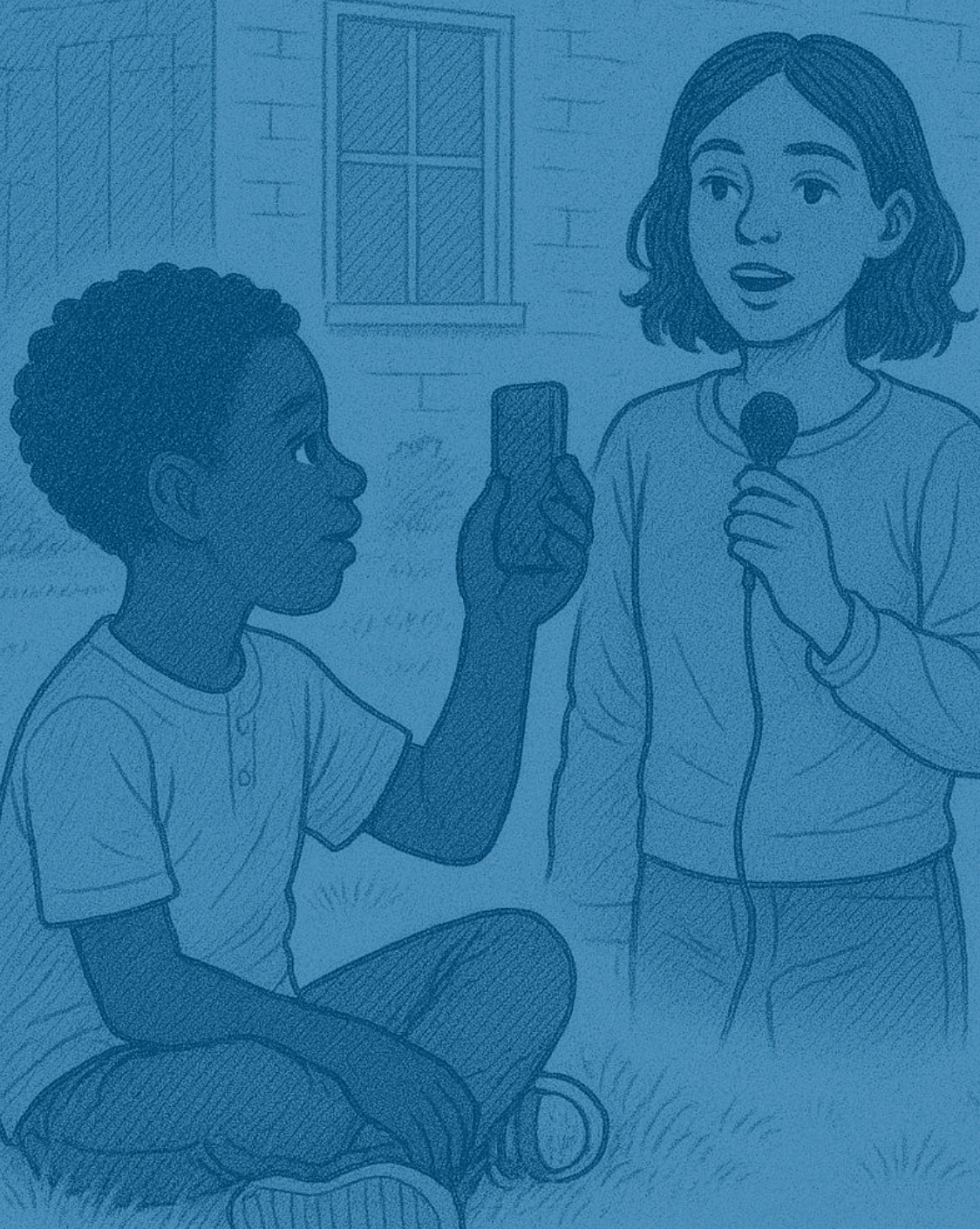
Conteúdo sobre técnicas de filmagem, composição visual e edição de vídeo.

2. Film Riot (www.youtube.com/user/filmriot)

Ensina desde princípios básicos até técnicas avançadas de cinematografia.

3. Leonardo Dias (<https://www.youtube.com/@leodias.r/videos>)

Ensina princípios e técnicas e gravação de vídeos.



PROFHISTÓRIA UFG
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



FAPEG
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Goiás