



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Daniel Carvalho Pereira

**Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino
de história**

São Gonçalo

2016

Daniel Carvalho Pereira

Espaços públicos, saberes públicos: um *podcast* como espaço de ensino de história



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

Pereira, Daniel Carvalho

Espaços públicos, saberes públicos: um *podcast* como espaço de ensino de história / Daniel Carvalho Pereira. São Gonçalo: UERJ / Faculdade de Formação de Professores, 2016.

77f.

Orientadora: Professora Doutora Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Dissertação (mestrado) – UERJ / Faculdade de Formação de Professores / Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, 2016

Referências Bibliográficas: f. 66 – 69

1. Introdução 2. O Ensino de História em uma realidade multimidiática 3. Didática da História Pública e a História Digital 4. Um projeto de História Pública a Serviço do Ensino de História I. Wanderley, Sônia (Orient.). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA III. Espaços públicos, saberes públicos: um *podcast* como espaço de ensino de história.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Daniel Carvalho Pereira

Espaços públicos, saberes públicos: um *podcast* como espaço de ensino de história

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 18 de novembro de 2016.

Banca Examinadora:

Professora Doutora Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley
(Orientadora)
(UERJ)

Professor Doutor Bruno Leal Pastor de Carvalho
(UFF)

Professor Doutor Ricardo Santhiago
(UNICAMP)

São Gonçalo

2016

A Oscar, meu espelho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e muito especialmente, a minha orientadora Sônia Wanderley, de quem o apoio, nos momentos difíceis e desesperados, manteve a calma inspiradora que me guiou nos caminhos tortuosos de um mestrado profissional. Sônia, sou eternamente grato. Muito obrigado.

Também, a meus companheiros de mestrado, que na luta diária se tornaram grandes amigos e fontes de inspiração. Em especial aos meus novos irmãos e irmãs que ajudaram a tornar realidade o projeto do Sobre História, quem se tornou objeto deste trabalho: Raone, Fernanda, Karlinha, Mariana, Lícia e Renata.

Aos meus amigos que me carregam nos ombros nos momentos difíceis, que de tantos corro o risco de esquecer, mas que não posso deixar de citar Eduardo, Ronaldo, Rennan e Márcio, que me sustentam numa amizade de mais de 30 anos; a Vinícius, um irmão que a UERJ me deu e que me inspirou nos momentos mais difíceis (muito obrigado, camarada!).

É importante mencionar o apoio que todos os meus alunos e ex-alunos me deram nesta trajetória; como educador, sou fruto deles e devo a eles eternamente a minha gratidão. Além disso, agradecer também o apoio que todos os meus colegas professores me deram, em especial ao Ademilson, diretor de minha escola Carolina Curvelo Benjamin, em Macaé, a quem a compreensão e a solicitude me emocionam. Ade, sem você e sua prestatividade eu não teria conseguido. Muito obrigado por tudo.

Aos meus professores de toda a vida, a quem devo uma gratidão eterna. Muitos podem não saber, mas esta é a culminância de uma trajetória que começa no jardim de infância e passa por todos os que passaram por minha vida se dedicando a me tornar uma pessoa para o mundo. Muito obrigado a todos vocês!

A minha família: minha irmã e minha sobrinha, que entenderam minhas ausências e nos piores momentos por que passamos nestes 2,5 anos, me mantiveram em pé e firme; a minha mãe, minha inspiração diária, meu conforto, minha eterna luz; e a meu pai, meu espelho, que mesmo de longe, se orgulha de mim. Juntos, ele e minha mãe são responsáveis pela pessoa que sou. O amor de vocês foi o que me fez chegar até aqui. Amo vocês de um jeito inimaginável.

E por fim, à minha esposa Noemi, a quem devo toda esta trajetória. Sem o tempo juntos que temos a minha compreensão de mundo seria outra; sem o companheirismo que temos, o caminho percorrido seria outro; sem o amor que temos, eu não teria conseguido. Na escuridão, você é a minha janela para o mundo.

RESUMO

PEREIRA, D. C. *Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história*. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

O ensino de história tem sofrido grandes transformações ao longo das últimas décadas, principalmente se considerarmos os avanços das TDIC's que criam novos espaços em que o conhecimento histórico pode ser produzido. Os espaços públicos são cada vez mais ampliados e assim, práticas e projetos de História Pública surgem a todo momento, afim de discutir estas transformações que, por fim, acabam também transformando a História como disciplina científica. Nesta direção, o que este estudo propõe é um *podcast*, um produto de mídia digital em formato audiofônico como um projeto de Ensino de História em que um grupo de historiadores, em circularidade com o público, ocupa e debate os espaços públicos, principalmente os midiáticos, através de práticas da História Pública. Este projeto é o Sobre História, do qual o *podcast* é seu produto principal. Para isso, analisaremos este produto em suas implicações teóricas e metodológicas para a História e, principalmente, para a Didática da História.

Palavras-chave: Ensino de História. Didática da História. História Pública. *Podcast*. História Digital.

ABSTRACT

PEREIRA, D. C. *Public Spaces, public knowledge: a podcast as a space for History teaching*. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

History Teaching has seen big transformation during the last decades, especially when we consider the improvements of Digital Technologies of Information and Communication which create new spaces in which historical knowledge can be produced. As public spaces are being widened, new practices and projects of Public History are created all the time in order to discuss this transformation which has itself changed the scientific discipline of History. On this regard, this study presents the *Sobre História* (About History) project, which has as its main product a podcast – a digital media product in audio phonic format – in which a group of historians, in contact with the public, occupy and debate public spaces, especially the media, through the practices of Public History. We will analyse this product considering its theoretical and methodological implications for History and, mostly, for History Didactics.

Key-words: History Teaching. History Didactics. Public History. Podcast. Digital History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA REALIDADE MULTIMIDIÁTICA	15
1.1 Cibercultura e as Transformações Espaço-Temporais	17
1.2 A História converge aos Espaços Públicos	19
1.3 Ensino de História e História Pública	22
1.4 Breve História da História Pública	24
1.5 O Conceito de Público	26
2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA PÚBLICA E A HISTÓRIA DIGITAL	31
2.1 A Porta Aberta	33
2.2 Implicações de Novos Caminhos	35
2.3 Algumas Possibilidades pela História Digital	39
3 UM PROJETO DE HISTÓRIA PÚBLICA A SERVIÇO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	43
3.1 Porque Fazer um Podcast	47
3.2 Um Podcast “Sobre História”	50
3.3 Características do Projeto	50
3.4 O Sobre História como um Projeto Estabelecido	55
3.5 Como é elaborado um Programa do Sobre História Podcast	57
CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	70
Anexo 1 - Pauta do episódio 03 - “Quem inventou o amor?”	70

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas sofridas na sociedade ao longo das últimas décadas impuseram novos meios de sociabilidade e de relações estabelecidas entres os entes sociais. Na medida em que novas formas de difusão e produção de conhecimento e informação surgem neste período, formas estas que por si só remexem e alteram profundamente a sociedade, os saberes passam também a ser produzidos e a circularem por novos caminhos. Estes caminhos trazem questões tanto novas quanto inovadoras aos tradicionais espaços de circulação destes saberes.

Em outras palavras, o que queremos chamar a atenção aqui é para o surgimento de novos espaços de saber a partir do advento das chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). As novas mídias digitais, a internet, fazem da circulação de saber um emaranhado muito mais complexo e descentralizado do que antes. Os saberes circulam de forma muito mais livre, e poderíamos dizer até mesmo *errática*, do que nos tradicionais espaços controlados por grupos e conglomerados públicos ou particulares. O saber hoje é muito mais uma rede de conexões dispersas do que o controle da tradição¹ que caracterizou a construção do conhecimento até então, principalmente pelo século XIX e a construção científica e disciplinar que evidenciou e dirigiu a formação dos campos tradicionais de saber, como no nosso caso a História.

Considerando o projeto por nós desenvolvido no âmbito deste programa de mestrado como um produto desta pesquisa, a saber, o *Sobre História Podcast*, ao qual nos ateremos melhor em capítulo posterior, o nosso questionamento é entender de que forma a circulação do conhecimento histórico é afetado pelo fenômeno do surgimento, ou melhor, do advento das TDIC's; de que forma este conhecimento passa a se construir de forma distinta e única, na medida em que também outros espaços de construção do conhecimento surgem e se dão socialmente, e de maneira por vezes autônomas em relação aos espaços científicos a em que a disciplina histórica se constituiu; e principalmente, de que forma esta nova mídia pode ser encarada como espaço legítimo para o ensino de

¹ Aqui encaramos o sentido da palavra tradição assim como o historiador inglês Eric Hobsbawm encarou. “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWN e RANGER, 2012, p. 12).

história. O que queremos é pensar estes espaços de mídia digital como espaços de ensino de história, onde o conhecimento circula em conexão com os outros espaços tradicionais.

Até então basicamente dois espaços concentravam a produção e a difusão do conhecimento histórico: a Academia, entendida aqui como o *locus* científico da pesquisa e da razão disciplinar da História, o lugar onde o conhecimento é produzido pelos métodos científicos arregimentados por uma intelectualidade mais ou menos regulada por ditames metodológicos convencionados através da tradição científica construída ao longo do tempo; e a Escola, vista como repositório de um conhecimento simplificado, traduzido para a profusão de um público específico, com objetivos também específicos, que então variam de acordo com as sazonalidades políticas e as especificidades geográficas e temporais. É nestes espaços que circulam a tradição disciplinar da História como ciência, os métodos e as implicações teóricas que a constituem como campo científico e de saber e que, de uma forma ou de outra, detém historicamente certa premissa de validação do conhecimento histórico.

Por mais que seja óbvio que o conhecimento histórico nunca foi exclusividade destes dois espaços, era ali que ele era arregimentado e construído dentro de uma noção de legitimidade. Os espaços públicos de produção e difusão de saberes sempre se apropriaram do que era produzido na tradição científica da História e assim o conhecimento circulava dentro de uma lógica de hierarquia e de legitimidade: a tradição disciplinar legitimava o que era ou não histórico, olhando de longe com olhos de juíza.

O que este trabalho, portanto, quer propor é não somente uma pequena análise deste quadro, frente às inovações tecnológicas que se massificaram e que remontam pelo menos a momentos até a década de 1980, mas também, e principalmente, propor caminhos que possam apontar para novos paradigmas e novas maneiras de se lidar com o conhecimento histórico dentro de uma perspectiva do Ensino de História em uma era em que as TDCI's se impõem como eixo central de uma cultura midiática.

Entendemos aqui o conhecimento histórico dentro de uma perspectiva de circularidade: a produção do conhecimento histórico circunda os diferentes espaços em que o discurso histórico é elaborado, em uma intermitente comunicação e difusão dialógica. O conhecimento é construído em constante conexão entre os diferentes espaços pelos quais ele circula. O espaço científico, da pesquisa e da articulação racional teórica e metodológica da tradição científica; o espaço escolar, não mais entendido como tradutor do saber acadêmico, numa transposição para um novo *locus*, mas como espaço de diálogo científico com suas especificidades; e os espaços públicos, diversos e múltiplos, portanto

complexificadores das relações discursivas. O inevitável diálogo entre estes vários espaços constrói um conhecimento legitimado que será constantemente (re)discutido e (re)avaliado em uma espécie de espiral verticalizada onde a consciência histórica, sempre em movimento, (re)adapta as percepções de tempo e de sociedade que estão em jogo. É este processo de relação e interdependência entre os vários saberes e a construção de um conhecimento histórico que entendemos ser fundamental para definir os espaços públicos como espaços de ensino de história. Se compreendemos em que sociedade vivemos hoje, coletivizada pelos meios digitais, com várias perspectivas discursivas, sociais, políticas etc. que convergem entre si, fica cada vez mais perceptível o quanto estes múltiplos e complexos espaços públicos possibilitam novas relações, visões e iniciativas para o Ensino de História.

Portanto, o que intencionamos, é não somente demonstrar a importância da interlocução do historiador profissional com a produção destes múltiplos espaços, permitindo uma conexão entre os espaços científicos e escolares e os públicos, mas também fazer um esforço de compreensão destas multiplicidades complexas na direção de admitir que a produção historiográfica não é a única capaz de gerar sentido para a orientação do homem no tempo, ou seja, a competência narrativa histórica não é fruto exclusivo das formas tradicionais de ensino, mas sim fruto de saberes, experiências, noções, vivências de tempo que extravasam para o que Rüsen chama de *vida prática* (RÜSEN, 2001, p. 53-93). Acreditamos que esta circularidade é não somente saudável à ciência histórica, na medida em que esta pode passar a se alimentar de outras demandas assim como de diferentes maneiras de se lidar com o público que consome a história, descobrindo, inclusive, novos espaços de fala, necessários para a própria produção científica da história, já que esta deve se considerar, como postulou March Bloch (BLOCH, 2001), produto de seu tempo. E se seu tempo impõe novas reflexões, este também impõe novos métodos e formas teóricas de se posicionar frente a uma realidade, um presente constantemente mutável. Melhor dizendo, não acreditamos ser possível produzir conhecimento histórico sem considerar a natureza de uma sociedade altamente midiaticizada e multilateralizada pelo crescimento de *gadgets* e tecnologias que permitem a praticamente qualquer um que as tenha ser ao mesmo tempo consumidor e produtor de informação, e em última análise, conhecimento².

² Aqui cabe discutir as relações entre as categorias *informação e conhecimento*. Para tal, nos utilizaremos das discussões e do pensamento do sociólogo mexicano Jesús Martín-Barbero, que chama de *saberes-escolares* (ou *saberes-letivos*) os saberes que são produzidos em espaços que ele chama de “espaços que tendem ao entrenchamento de seu próprio discurso” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 19).

Portanto, o objetivo principal do trabalho é propor um produto de mídia que se enquadre nestes pontos de reflexão rapidamente expostos e que pretendemos analisar de forma mais cuidadosa ao longo do texto por vir. Um produto de mídia digital, um *blog*, que nele concentre a produção de conteúdo histórico feito por historiadores profissionais, mas que seja aberto ao diálogo permanente com o público geral. Um produto que agregue a produção de vários formatos midiáticos, a saber, *podcasts*, *blogs*, *vlogs*, textos hiperlinkados, produção imagética e mais tudo o que esteja inserido no que Pierre Levy chamou de cibercultura (LEVY, 1999). Um conhecimento convergente (JENKINS, 2015), que circule e que possa partir de todos os espaços por onde ele circule, inclusive dos espaços públicos, múltiplos por definição.

O que pretendemos é criar uma plataforma digital de produção de conhecimento histórico em que este saber possa ser produzido respeitando as especificidades do meio onde foi criado, fora dos espaços escolares³, mas sempre em permanente diálogo com eles.

Entendemos que a perspectiva teórica deste trabalho enquadra-se no campo da nova Didática da História. Na medida em que a interpretação do conceito de *consciência histórica* proposta pelo historiador alemão Jörn Rüsen sugere pensarmos em novas percepções sobre o processo de elaboração desta consciência, não somente pela tradição disciplinar mas também pela vida prática e cotidiana, propor uma reflexão sobre a Didática da História nos espaços não escolares de ensino, quais sejam, os espaços públicos como museus, sites, revistas, programas televisivos, (enfim, das conversas cotidianas aos espaços midiáticos), fazer esta reflexão se faz fundamental para o que queremos propor neste trabalho.

Martín-Barbero contrapõe este saber escolar com o que chama de *saberes-mosaicos*, como ele caracteriza os saberes que circulam fora destes espaços escolares na forma geralmente de informação, e que, portanto, são fluidos, dispersos e fragmentados por natureza própria. Chama atenção aqui, portanto, a distinção que ele faz entre conhecimento e informação. Os saberes, que por séculos foram centralizados pelo livro como meio de difusão e circulação, agora circulam de forma descentralizada, em múltiplas formas, questionando a cultura letrada tradicional. A este processo Martín-Barbero dá o nome de *descentramiento*. Esta descentralização fluida proporciona o que ele chama de *des-localización* e *des-temporalización*, ou seja, como ele mesmo coloca, saberes-sem-lugar-próprio e saberes-sem-tempo-próprio; processos que enevoam as fronteiras espaço-temporais que os engessariam para permitir a disseminação do conhecimento em penetração com os saberes do senso-comum. Sem estes limites, a informação circula de forma mais livre e, conseqüentemente, os processos de construção do conhecimento sofrem transformações que repercutem nos diferentes espaços de produção de saberes.

³ Aos moldes do que Martín-Barbero coloca, consideramos espaços escolares como os espaços em que são produzidos os saberes ligados à racionalidade da disciplina de referência, como a Escola e a Academia (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 20)

Como proposto pelo professor e historiador Rafael Saddi, compreendemos a Didática da História como uma disciplina com uma trajetória histórica que apontou durante muito tempo para as práticas metodológicas sobre o fazer pedagógico, mais especificamente em sala de aula. Entretanto, a Didática da História ao longo do tempo irá se esforçar para se estabelecer como um campo dentro da ciência histórica, buscando refletir não somente sobre o “como ensinar” mas também sobre a própria produção historiográfica do saber cientificado, assim como a produção do saber escolar e, por fim, mais recentemente, como propõe Saddi, as práticas de História Pública. Neste sentido, cabe aprofundar o que este autor chama de Didática da História Pública, pensando esta categoria para as implicações no ensino de história fora dos espaços escolares e apontando para as propostas e reflexões de Rüsen (e outros como Jeisman e Bergman) para o campo do Ensino de História. Queremos aqui estabelecer um diálogo que julgamos frutífero na medida em que, encarado o Ensino de História como uma dimensão da ciência que extravasa os espaços escolares, se faz necessário refletir sobre as implicações didáticas sob a ótica que as práticas de História Pública podem proporcionar. Ou seja, pensar a Didática da História sob o ponto de vista da História Pública.

E na medida em que nossa análise e afirmação teórica se insere na proposição de um produto de mídia que se aloque em um espaço público de ensino mediado por historiadores profissionais, pretendemos, assim, avançar a discussão um pouco mais analisando este conceito de Didática da História Pública em diálogo com a chamada História Digital, como já apontado por Anita Lucchesi quando em um artigo relativamente recente propõe

[...] uma reflexão sobre as condições de produção de conhecimento histórico no Tempo Presente, considerando as técnicas, instrumentos e contingências que condicionam atualmente nosso olhar para o passado. (...) [E limitando] o foco desses pensamentos às mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos anos do século XX, que continuam in moto, se aprimorando e trazendo outras inovações no começo desde século. Não desprezamos, contudo, que pensar tecnologias, em qualquer tempo, implica uma reflexão sobre cultura, pois o conjunto de conhecimentos que se organizam em torno dessas tecnologias não se limita ao universo dos dispositivos eletrônicos e às diversas máquinas que derivam desses estudos. Os adventos tecnológicos influenciam hábitos, comportamentos, padrões de consumo e relacionamento, modelos de trabalho e, a ver, o modo como escrevemos a história. (LUCCHESI, 2014, p. 46)

Queremos, enfim, apontar possibilidades de se trabalhar o conhecimento histórico em um produto de mídia digital como um *podcast* mostrando que, ao se fazer isto, se faz ensino de história, ainda que com suas especificidades. E que, então, o historiador profissional, ou melhor, o profissional de história, não pode estar alheio a estes espaços

que emergem de tempos para cá. Devemos procurar entender estas novas dinâmicas que as transformações tecnológicas estabelecem para melhor nos posicionarmos em uma sociedade que por não parar de se transformar, também acaba transformando tudo que a cerca. É um chamado para a importância de virarmos os olhos para estas novas relações que, cotidianamente, a nossa sociedade vem construindo, dados os avanços tecnológicos e sociais que fazem com que, sob a perspectiva do pensamento do já citado Pierre Levy, a transformação e a mudança sejam, talvez, a única coisa que não muda.

No capítulo 1 (**O ensino de História em uma realidade multimidiática**) faremos uma breve discussão acerca das transformações que o advento das TDIC's impulsionou no Ensino de História, além de propor uma aproximação com as reflexões sobre a História Pública. Buscamos associar estas transformações das novas mídias com o próprio surgimento da questão pública na História, e mais especificamente no Ensino de História. É fundamental entender esta dimensão do que é público e como isto reverbera na História como disciplina de referência.

Assim, no capítulo 2 (**Didática da História Pública e História Digital**), nossa intenção é estabelecer uma discussão panorâmica sobre a historiografia produzidas ao redor do tema e sobre as repercussões que esta perspectiva de uma nova Didática da História proporciona ao Ensino de História. Aqui buscaremos nos aprofundar a cerca de questões teórico-metodológicas do Ensino de História sobre as transformações discutidas no capítulo anterior. Ao final, buscaremos apontar novas possibilidades que conectem uma perspectiva relacionada às transformações geradas pelas TDIC's e as interpretações recentes do campo da Didática da História.

É no capítulo 3 (**Um projeto de História Pública a serviço do Ensino de História**), portanto, que buscaremos apresentar o que estamos propondo como produto prático deste trabalho: o projeto Sobre História, que estruturou-se em torno da produção de um *podcast*, um novo formato midiático digital, e que posteriormente se expandiu para um *blog* que busca centralizar a produção de vários conteúdos em diferentes formatos digitais. Deixaremos para este tempo a discussão específica sobre esta mídia e como buscamos implantar toda a perspectiva discutida anteriormente no trabalho.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA REALIDADE MULTIMIDIÁTICA

O advento das TDIC's e particularmente da internet trouxe uma nova realidade para a sociedade em geral, dos últimos trinta a quarenta anos para cá. Hoje viver é também estar conectado quase que ininterruptamente. O uso dos aparelhos eletrônicos (celulares, tablets, computadores etc.) e das plataformas digitais (*apps*, sites, redes sociais etc.) se tornou tão comum e disseminado para grande parte da população brasileira que fica cada vez mais impossível imaginar a vida sem estar conectado à rede mundial de computadores. Colaboram para isso alguns fatores que se mesclam e se avizinham a questões tecnológicas e à alteração de hábitos culturais e sociais: a tecnologia tem possibilitado de forma crescente a portabilidade dos suportes físicos de conexão (celulares, tablets e notebooks cada vez menores e com mais capacidade de hardware, mais leves e com maior autonomia de energia) o que tem aumentado o tempo de acesso à rede; a própria conexão que vai ficando cada vez mais rápida, facilitando o acesso e a troca de informação e favorecendo a criação de um *habitus*⁴ em que a internet é peça fundamental da vida em sociedade. Neste sentido, é possível, a nosso ver, pensar em um novo *ethos* em que a vida se dá em um binômio dialeticamente complementar: a realidade se virtualiza na mesma medida em que a virtualidade se realiza. O real e o virtual se misturam em um amálgama que impõe toda uma nova forma de enxergar o mundo em que vivemos.

Esta nova forma de encarar a realidade vivida traz com ela todo um conjunto de também novíssimas questões e reflexões que desafiam o viver no tempo presente. Viver no tempo se torna cada vez mais viver em tempos múltiplos, possibilitado pela multiplicidade de narrativas e vozes que a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação traz ao centro do palco. São novas relações estabelecidas entre o ser e a realidade que criam, inclusive, segundo Marc Prensky (PRENSKY, 2001),

⁴ Entendemos o conceito de *habitus* tal qual Pierre Bourdieu “entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados” (BORDIEU, 2002, p. 18). Ou seja, diz respeito à forma como apreendemos as coisas, a maneira pela qual adquirimos saberes: aquilo que se perpetua pelo uso e pela prática. Para colaborar na compreensão deste conceito é interessante também apreciar as considerações de Loïc Wacquant intitulado *Esclarecer o Habitus* (WACQUANT, 2009).

novas práticas cognitivas na forma de apreender e lidar com a realidade que se dá a nossa frente.

Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma ‘singularidade’ – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de ‘singularidade’ é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. (PRENSKY, 2001, p. 1).

Prensky chama a atenção para esta questão quando traz para o debate o aspecto geracional da disseminação destas novas tecnologias. Olhadas com mais cuidado e sob uma perspectiva mais alargada, a realidade complexificada pela atuação das TDIC’s, segundo ele⁵, impõe uma alteração das estruturas cognitivas nos indivíduos para a apreensão desta realidade, que seria mais difícil de ser apreendida por aqueles que ele chama de *imigrantes digitais*, as pessoas que não nasceram em uma realidade anterior a que é dada por estas tecnologias. Estes são forçados a um processo de adaptação, o que causa resistência e distanciamento. Os *nativos digitais*, entretanto, criaram estruturas cognitivas já preparadas para uma realidade onde o conhecimento e a apreensão do mundo em seu redor se dá também através das tecnologias digitais.

A questão central que aqui se coloca é, a saber, de que forma esta nova estrutura cognitiva e esta nova forma de lidar e apreender a realidade e o mundo podem influenciar e até mesmo transformar o papel e a função do historiador, assim como o próprio fazer histórico e também o ensino de história? Como a História, sendo uma disciplina científica, com seus métodos e estruturas científicas, suas tradições e também com suas próprias trajetórias e historicidades, e seu ensino, também com suas especificidades, inclusive em relação à própria disciplina acadêmica, se constituem em um mundo onde o conhecimento não é mais resguardado em um labirinto de meandros acadêmicos e escolares, mas sim em uma multiplicidade de meios de comunicação e divulgação de saberes que, conectados digitalmente em rede e sendo naturalmente de fácil (re)produção, também encontram novos meios de circulação (o que por si só já força uma nova estrutura epistemológica para a própria História)?

Nossa pergunta, mesmo sendo retórica e contendo parte da resposta que queremos propor, aponta para toda uma gama de reflexões que foi imposta por ocasião do surgimento destas tecnologias.

⁵ Prensky, em seu texto, tem como pano de fundo de sua análise o público escolar. Entretanto, entendemos que esta discussão, como veremos, pode ser expandida para outros espaços.

Desde a década de 1990, quando a internet começou a, de fato, se tornar algo popular e a se espalhar como instrumento de conexão e troca social pelo país e pelo resto do mundo, alguns autores das áreas das ciências humanas vem se preocupando em refletir sobre como estas novas tecnologias podem ser apropriadas e de que forma elas alteram as relações sociais já estabelecidas.

1.1 Cibercultura e as Transformações Espaço-Temporais

Talvez a noção que mais tenha dado espaço para as reflexões sobre as consequências das TDIC's tenha sido o conceito de Cibercultura de Pierre Levy. O autor, ainda na década de 1990, quando a internet e estas tecnologias ainda engatinhavam no mundo (e principalmente no Brasil), já demonstrava preocupação com o tema, e tentou alinhar o que seriam as novas lógicas espaço-temporais destes também novos ambientes virtuais digitais. Pensar o ciberespaço, portanto, seria pensar toda uma nova dinâmica de territorialidades e espacialidades aos quais nos submetemos, e então, seria também pensar novas dinâmicas sociais e relacionais, novas formas de trocas culturais estabelecidas através de interconexões e articulações dadas pela tecnologia neste ciberespaço, proporcionando um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, ações e informações que se estabelecem em uma estrutura de rede. Se pensarmos que esta especificidade da cultura nos espaços digitais virtualizados também cria novas formas de representação temporais, isto é, novas maneiras de lidar com as temporalidades, na medida em que distâncias se encurtam e o acesso à informação se amplia levando, enfim, a uma nova forma de lidar com um presente cada vez mais imediato e urgente, temos por conclusão que a *cultura cibernética* incute toda uma nova forma do ser humano lidar com o mundo e com o próprio *ser homem/mulher no mundo*. Portanto, o ser no ciberespaço é um ser cibercultural. Vínculos que se estabelecem em interconexão quase sem distinção entre a *virtualidade* e a *realidade*.

Levy chama a atenção para estas novas dinâmicas através do conceito de *inteligência coletiva* que, segundo ele, é o que move e dirige a cibercultura, numa espécie de interação ultradinâmica e fluida.

A inteligência coletiva é dos principais motores da cibercultura. De fato, o estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão opõem-se à separação estanque entre as atividades, às compartimentalizações, à opacidade da organização social. Quanto mais os

processos de inteligência coletiva se desenvolvem — o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes —, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecno-social. (LEVY, 2010, p. 28-29)

Neste sentido, estar imerso no ciberespaço é necessariamente colaborar para esta interação contínua entre as forças que vão moldando a cibercultura. Isto cria toda uma nova relação com as formas como o conhecimento e os saberes circulam e são criados e pensados. Se é verdade que em uma sociedade cada vez mais envolvida pela cibercultura o conhecimento e as formas de inteligência estão resolvidas de maneiras dinamizadas, os espaços tradicionalmente articuladores deste conhecimento (os espaços escolares, por exemplo) são cada vez mais forçados a lidar com saberes que também são dinamizados, o que, por sua vez, de certa maneira os força a lidar com o conhecimento de uma forma completamente nova.

A inteligência coletiva é, assim, uma força motriz de novas maneiras de ensinar-aprender em uma sociedade que encara as relações sociais muito mais amplificadas e complexificadas pelos avanços das tecnologias digitais. Ensinar-aprender deixa de ser percebido como um ato exclusivo e unidirecional para ser cada vez mais multilateral e inclusivo. Este conceito de Levy nos aponta para o fato de que lidar com a dinâmica do conhecimento se torna algo que está sempre em movimento, não somente por uma linearidade ou por um processo de aceleração da percepção do tempo, mas mais por ser tão fluido e volátil, pois são tantos atores e variáveis envolvidos, que se torna extremamente difícil dominá-lo aos moldes da tradição científica. É, portanto, um movimento, *a priori*, que não quer ser naturalmente controlado, mas que compõe a construção do conhecimento.

Isto fica mais claro se nos atentarmos para um outro teórico, Henry Jenkins, que nos traz a baila o conceito de *cultura da convergência*. Segundo Jenkins, a convergência cultural acontece na interação entre indivíduos, e na medida em que a cibercultura facilita esta interação pelas TDIC's, estes indivíduos passam a partilhar as mesmas referências e a dividir ideias espalhadas entre vários meios de comunicação dispostos em variadas plataformas.

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (JENKINS, 2015, p. 29)

A convergência, portanto, é um processo cultural que acontece na mente dos indivíduos quando uma conexão é feita entre os elementos culturais das mídias (as mensagens e os saberes que circulam nos meios de comunicação) e a realidade cotidiana e prática do indivíduo. O avanço tecnológico, portanto, é o que possibilita a convergência, sempre relacionada e até mesmo dependente desta dimensão cultural a qual está necessariamente conectada.

O que esta conexão entre avanço tecnológico e transformação cultural fez, portanto, é alicerçar um espaço e um tempo, uma cibercultura, onde a informação deixa de ser unilateralmente produzida e divulgada para se tornar algo facilmente apropriado pelos indivíduos que a consomem. Cada receptor das mensagens portadoras de saberes e de conhecimentos produzidos em múltiplos espaços agora, então, se torna também produtor de saberes, na medida em que pode ressignificar a informação que recebe, tanto a reproduzindo como a compartilhando em contextos diferentes da que originalmente foi pensada e produzida. Jenkins chama isso de *audiência produtiva*, se aproximando do que Pierre Levy chamou de *inteligência coletiva*. A ideia desta relação entre estes dois conceitos é de que a recepção de informação numa cultura de convergência se faz em rede e, portanto, depende de trocas culturais que, sendo naturalmente elementos culturais, levam em consideração o espaço e o tempo em que se encontram os indivíduos e são possibilitadas pelas transformações tecnológicas que acontecem (ainda que Jenkins chame a atenção para o fato de que estas não são, por si só, determinantes para criar o que ele chama de convergência).

1.2 A História converge aos Espaços Públicos

Faz-se necessário, então, que o profissional de história se aproprie desta discussão, que já se dá desde os anos 1990, mas que sob nossa avaliação ainda que algumas iniciativas bravamente rompam as barreiras impostas, encontra certa resistência nos meios acadêmicos. Destaca-se a resistência nos meios formadores de profissionais de história, principalmente no que se refere aos que atuarão no ensino. Ainda é frágil no campo do Ensino de História a discussão sobre as apropriações destas tecnologias e suas implicações para a formação de novos profissionais.

Na apresentação de um dossiê sobre o tema com o nome **História 2.0: ensino a distância, redes sociais e recursos educacionais abertos** na Revista História Hoje (DA CRUZ DURAN e ALBERTI, 2014, p. 13-22), Maria Renata da Cruz Duran e Verena

Alberti colocam a questão apontando para o Ensino a Distância e a formação de novos professores de história. Elas se questionam sobre de que formas as TDIC's influenciam e complexificam esta formação, na medida em que mexem por si mesmo nas próprias relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. Ou seja, desde que a realidade é efetivada de formas cada vez mais complexificadas pela cibercultura e pela cultura da convergência, as autoras se questionam como o ambiente de formação profissional de professores de história em modalidade de ensino a distância é alterado frente a estas transformações, e como os novos profissionais lidarão com estas.

A questão que aqui queremos propor aponta para direção conjunta. Entretanto, o que queremos é questionar de que forma estas transformações se dão no uso público da História dentro do campo do ensino de história. Ou seja, a difusão das TDIC's, a cibercultura, a cultura da convergência, abrem frentes de ação no ensino de história nas quais, e este trabalho coloca de forma propositiva, o profissional de história (como o historiador e professor) deve ocupar e que apesar de estarem dialética e dialogicamente conectadas ao saber escolar⁶, são pensadas e são privilegiadas nas especificidades dos espaços públicos. É legítimo e necessário que a escola e a academia se apropriem, mas são frentes em que o saber é público, não necessariamente forjado pelas instâncias escolares, seja a Escola ou a Universidade.

Interessa não só perceber como o saber circula atualmente, com estas novas formas de circulação da informação e do conhecimento frente a instituições moldadas em uma estrutura tecnológica completamente diversa, mas também quais as possibilidades de transformação deste conhecimento, de sua difusão, de suas narrativas e da constituição de novas redes de proteção, o que, a nosso ver, alteraram essencialmente o próprio saber produzido.

A historiadora Anita Lucchesi, se questionando sobre os impactos desta cultura digital no ensino de história, aponta para estas implicações e se pergunta sobre as consequências de tais transformações e avanços tecnológicos para, segundo ela, “o que está em jogo” no que diz respeito aos próprios fundamentos da disciplina.

Se do lado da pesquisa se abrem todas essas “janelas” com interrogações, perguntas se colocarão para o ensino? Ao mesmo tempo, em termos de divulgação científica, a inserção histórica no ciberespaço também apresenta uma infinidade de ocasiões. Para o humanista digital Shawn Graham, por exemplo, as mídias digitais fazem de toda história, história pública, isto é, ao menos potencialmente divulgada, na medida em que fica acessível para amplas audiências na Internet. Ora, poderíamos nos questionar ainda, em que medida

⁶ Para mais sobre esta conceituação, ver MARTÍN-BARBERO, 2003.

uma escrita da história digital, hipertextual, potencialmente multimídia (que apresenta textos, imagens, vídeos, áudio, mapas etc.), que disponibiliza suas fontes na Internet e permite diferentes níveis de leitura também não pode ser considerada, com suas especificidades, um novo formato de texto didático? (LUCCHESI, 2014. p. 51.)

Novos arranjos cognitivos produzem, portanto, em essência, novos saberes, novos conhecimentos constituídos diferentemente do que tradicionalmente se produziu até então.

É interessante observar que Lucchesi aponta para o caminho da História Pública, afirmando, através do Historiador da Universidade de Carleton, Canadá, Shawn Graham, que em um contexto onde a cultura converge para uma elaboração coletiva, toda história se torna pública, na medida em que o conhecimento geral não se dissocia mais do conhecimento por sua vez produzido nos espaços públicos.

A mesma autora, em outro artigo, junto com o historiador Bruno Leal, faz uma provocação interessante que de certa forma sintetiza as inferências feitas até aqui, quando dizem que

Esta perspectiva, assim, questiona a hegemonia acadêmica dos historiadores profissionais na área e coloca uma série de questões tão urgentes quanto complexas: qualquer pessoa pode fazer história pública? Se muitos fazem história pública, empregando diferentes meios, lançando mão de diferentes suportes e objetivando públicos distintos, como seria possível falar em uma metodologia? Em que medida a epistemologia da história feita na academia – um conhecimento (ou discurso) altamente controlado – se assemelha ou se diferencia da epistemologia da História Pública? (LUCCHESI & LEAL, 2016, p.152)

Lucia Santaella, autora mais ligada ao campo da linguística, caracteriza estes espaços públicos (se aproximando do pensamento de Zigmund Bauman, mais especificamente através do conceito-chave de “modernidade líquida”) como “mídias pós-massivas” (SANTAELLA, 2007), isto é, as mídias em que o conhecimento é produzido e difundido de forma multilateralizada, em oposição a meios midiáticos tradicionais em que este se dá unilateralmente.

Assim, se o conhecimento que converge através de mídias unilaterais (ou passivas) como a televisão e o rádio já interfere nas formas de se produzir o conhecimento (ou discurso) histórico, que dizer então do conhecimento em uma sociedade em que as tecnologias cada vez mais possibilitam a multilateralização das relações, ou seja, permite que estas relações deixem de ser passivas para, de certa forma, transformar todo indivíduo envolvido em agente deste conhecimento? Em outras palavras, se a História já era pública em uma era em que a comunicação de massa se fazia em uma via de mão única, que dizer agora em que a sociedade se transforma em uma via de mãos múltiplas?

1.3 Ensino de História e História Pública

Quando da minha graduação no início dos anos 2000 na Faculdade de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), não era nada comum se falar ou se discutir sobre História Pública. Para alguém em formação, ou até mesmo para os formadores, os professores e pesquisadores que compunham o corpo intelectual da faculdade, qualquer um que ouvisse algo sobre História Pública naquele momento, a provável resposta imediata seria o rosto em expressão de surpresa e a pergunta “Como assim?”.

Relativamente recente no país, as discussões acadêmicas sobre a chamada História Pública são consolidadas primeiramente nas universidades dos Estados Unidos e da Europa, em especial no Reino Unido e Itália, pelo final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Como aponta o historiador brasileiro Ricardo Santhiago em artigo recente, as discussões acadêmicas acerca da História Pública nesses países surgem como uma espécie de derivação das discussões sobre a História Oral. Esta, por sua vez, era no momento de seu surgimento e luta por legitimidade acadêmica, vista como intimidadora, ou como uma ameaça que abalaria os pilares da ciência tradicional. Ainda que as discussões sobre os espaços públicos e a história não avancem, nesta época, de forma ágil, não deixa também de encontrar resistências das tradições científicas e dos espaços historicamente instituídos no corpo disciplinar da História acadêmica. É interessante, ainda, chamar a atenção para o fato de que, tanto a História Oral quanto a História Pública começam a disputar espaços de legitimação no corpo da disciplina justo quando avanços tecnológicos como o gravador portátil (no caso da primeira) e a computação pessoal (destacadamente, mas não exclusivamente, no caso da segunda) aparecem. Só é, portanto, possível falar da História Oral ou da História Pública como campo ou como conjunto de práticas por conta de uma materialidade que as abraça e que as possibilite exercer o que cada uma pretende. De todo modo, é esta interação entre o contexto social e tecnológico que abala as relações dadas na época entre ensino e aprendizagem e que vão interferir nos postulados teóricos e metodológicos da disciplina como um todo.

Como se pode perceber, estas discussões sobre a História Pública, de certa forma, demoram um pouco para chegar ao Brasil e estabelecerem seus lugares de fala na Academia, que ainda hoje as enxerga com os olhos virados e desconfiados. Entretanto, este é um cenário que vem rapidamente se alterando no país, na medida em que vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros buscam, na livre associação e na busca do

estabelecimento de canais de discussão e debate sobre o tema, forjarem espaços em que a História Pública possa ser discutida academicamente. Os exemplos do Simpósio Internacional de História Pública e da Rede Brasileira de História Pública são os mais evidentes desta realidade. Entretanto, há uma característica que talvez colabore para certa resistência ainda em alguns espaços da intelectualidade: a História Pública, por princípio fundamental e constitutivo de si mesma como prática(s) legítima(s) de pesquisa e produção de conhecimento histórico, tem como preceito quase que inexorável a abertura de si mesma ao público. Ou seja, não há História Pública sem a inserção do público geral nas discussões e debates sobre o tema. É um debate, portanto, de certa forma, híbrido, pois busca envolver setores antes alijados da produção do saber histórico. Compreende o saber em sua circularidade, na ida e na volta, num eterno ciclo de retroalimentação, em que o conhecimento é sempre refeito segundo tanto os parâmetros academicamente estabelecidos da produção científica quanto do público que necessariamente dialoga com esta produção, a um modo específico.

Nesta circularidade, para este trabalho, nos interessa ressaltar o papel do ensino de história nesta relação dialética entre o conhecimento científico e público que as discussões da História Pública trazem para a produção do conhecimento histórico. Entretanto, deixaremos esta discussão ganhar corpo em capítulo posterior desta dissertação. Por hora, entendemos que é necessário trazer as discussões que circundam a História Pública, na busca de justificar o enquadramento teórico deste trabalho neste debate. É importante, portanto, compreender não só a constituição da História Pública como lugar de fala e conjuntos de práticas em diálogo com a Academia, mas também o questionamento epistemológico da noção de público, que aqui nos é cara e de extrema importância para estabelecer as relações possíveis com o Ensino de História. Cabe investigar não somente o que significa a História Pública, levando em consideração principalmente seu histórico de construção como espaço de debate e discussão e de produção de conhecimento histórico legítimo dentro da Academia, mas também questionar o sentido e o conceito de público, que entendemos ser fundamental para a compreensão plena do que a História Pública pode oferecer como caminhos e inovações à disciplina histórica em seus aspectos científicos e, para nós, ainda mais importante, no âmbito das relações entre ensino e aprendizagem.

1.4 Breve História da História Pública

A História Pública traçou seu caminho através da História Oral e seu estabelecimento como lugar de investigação e produção legitimado dentro do campo disciplinar da História, desde os anos 1970. Embora haja divergência ao se tentar apontar um lugar específico para seu surgimento, ela “nasce” com um ponto de vista eurocêntrico. É principalmente nas universidades inglesas, canadenses, estadunidenses e (menos dito pelos trabalhos acadêmicos sobre o tema, mas tão importante quanto) alemãs que a História Pública vai aos poucos ganhando espaço e interesse. Os chamados usos públicos da História começavam a preocupar os historiadores da época no sentido de se questionar de que forma este conhecimento era apropriado fora dos muros bem delimitados da Academia. Ainda assim, como a própria expressão denuncia, a ideia de *uso* percebe uma noção um tanto unilateral de um conhecimento, que é produzido em um lugar e utilizado em outro. O *público* da expressão era entendido como algo passivo, absorvente de um saber dado, que fora construído com rigor teórico e metodológico controlado por uma racionalidade científica e disciplinar específica. Esta percepção é logo percebida como insuficiente para entender o que acontecia.

Novas práticas sociais vão empurrando o debate para questões mais urgentes (e aqui nos interessa algumas em específico): como lidar com os cada vez maiores veículos de *mass media* e com as apropriações do conhecimento histórico em níveis antes nunca vistos? De que forma o saber produzido pela disciplina histórica era absorvido por estes veículos de comunicação e era *usado* pelo seu público? O exemplo da França é interessante: desde cedo, de forma ainda mais evidente na ocasião do bicentenário da Revolução Francesa, em que historiadores eram convocados a explicar os processos históricos que eram debatidos em nível nacional pelos meios de comunicação, em programas de rádio e televisão, parte da Academia francesa entendeu que estes veículos de comunicação de massa eram espaços necessários de serem ocupados pela intelectualidade, na ideia de que o historiador, parte essencial da produção do conhecimento histórico, pudesse garantir seu lugar de fala. De certa forma, a falta de controle sobre a narrativa histórica produzida neste *locus* era uma forte motivação. Daí a importância da discussão sobre os usos públicos da História, que na França, pelo motivo citado, ganha corpo de forma mais precoce do que, por exemplo, aqui.

No Brasil a discussão sobre os usos públicos da história chega pelo início dos anos 2000. Entretanto, como aponta Santhiago, é interessante ressaltar que as discussões sobre

História Pública aqui tomam um caminho e uma cara próprios, devido às especificidades tanto do campo local quanto a diferenças inerentes a realidades sociais e históricas próprias. Aqui a História Pública recebe também críticas e reações dos setores mais tradicionais da disciplina, mas o modo como o debate irá se consolidar será único. Isto se traduz na própria produção científica sobre o tema. Enquanto a preocupação nas universidades estadunidenses, por exemplo, é produzir artigos que giram em torno do relato de experiência, e na Inglaterra com produções voltadas mais para o empirismo⁷, aqui a intenção tem sido estabelecer um lugar de fala, um espaço de debates que considere a pluralidade das produções sobre o tema. Como aponta Santhiago,

O que há de novo é justamente essa terceira camada, o *campo* da História Pública, em seu significado mais prosaico: não o novo campo disciplinar, com método e objeto próprios (...), mas um espaço de debates, uma estrutura mínima que permita a existência desse debate, através de produções concretas como evento, publicações, listas de contatos; isso além de um esforço de divulgação e discussão, insistente e talvez errante. (SANTHIAGO, 2016, p. 26)

O mesmo autor aponta ainda um ponto de divergência, neste sentido, com Serge Noiret, um dos articuladores da Federação Internacional de História Pública. Noiret tensiona o “campo” a ser encarado como uma disciplina específica com uma formação específica. Deste modo, teríamos, segundo este autor, a figura de um historiador público, formado para tal e com especificidades teórica e metodológica próprias. Uma espécie de profissional do conhecimento histórico público. Santhiago, a quem nos aproximamos teoricamente, critica esta visão no sentido de dar a História Pública uma visão mais colaborativa e aberta. Esta não seria um ajuste disciplinar da ciência histórica, mas sim um *modus* de pensar e fazer a narrativa histórica considerando seu aspecto público: tal como a História Oral que emerge de forma marginal para a Academia e que mantém laços intrincados com uma narrativa histórica mais preocupada com um olhar mais periférico, a História Pública também deveria manter estes espaços abertos. É, portanto, mais um lugar de fala do que um campo metodológico ou disciplinar.

Não é, também, a História Pública meramente uma questão de narrativa, tampouco de tradução de uma linguagem acadêmica para um público leigo (perspectiva que, deveras, se aproxima da ideia de transposição), mas sim, um lugar de debate, um “campo aberto” de discussão sobre a história, que considera e convoca não somente o conhecimento que

⁷ De modo algum buscamos afirmar que a produção científica nestes lugares se resume a isso. Tampouco buscamos uma ordem de valor sobre o que é melhor ou pior em termos acadêmicos. O que tentamos incitar aqui é a reflexão sobre as especificidades das diferentes tradições acadêmicas e as próprias diferenças no ato de olhar o campo da História Pública, ressaltando o quanto enriquecedor isto pode ser para a constituição desta. Para mais detalhes acerca do tema ver SANTHIAGO, 2016.

está alocado e é produzido dentro da Academia, os saberes trabalhados nos espaços escolares, mas também, e fundamentalmente, o público que sob esta perspectiva ressignifica o conhecimento que chega até ele, devolvendo-o para uma nova discussão. É esta circularidade que a nosso ver é o ponto nevrálgico de uma definição de História e que aqui neste trabalho nos norteará na intenção de discuti-la.

1.5 O Conceito de Público

Se é a História Pública um espaço de debates que é caracterizado fundamentalmente pelo seu caráter público, se faz aqui, portanto, necessário discutir que caráter público é este, e como ele é entendido dentro desta circularidade a que mencionamos.

O sentido mais clássico do conceito de público talvez resida mesmo na própria antiguidade clássica greco-romana. Hannah Arendt (ARENDR, 2015) chama a atenção para o fato de que na *pólis* grega o público é intrinsecamente ligado ao tornar público, visível e audível aos olhos da coletividade. Assim, o sentido de público da *pólis* grega também guarda uma relação próxima a uma noção de espaço: o espaço público; o espaço da coletividade onde o “tornar público” é apropriado. Logo, este é um espaço que se opõe ao privado, o que não se *torna* ou não se *pode tornar* público.

De um lado, público é o que se torna visível – o que vem a público -, qual seja, pode ser visto e ouvido por todos. Deve-se notar aí que neste sentido antigo e até mesmo na constelação moderna, o público com este significado de ser visto e ouvido está relacionado diretamente com seu polo oposto e constituinte; a ideia de um espaço privado. (SCHITTINO, 2016. p. 38)

Esta polarização entre os espaços públicos e privados, que de certa forma encaramos hoje como uma herança do classicismo greco-romano, ainda que de forma distinta, define também os agentes de tais espaços. O cidadão, participante e atuante na esfera política da *pólis* e, portanto, da esfera pública, irá ser uma espécie de fronteira entre o público e o privado, definindo o que pode ou não transitar entre os dois. A noção de fronteira colocada aqui é de extrema importância para que compreendamos a dimensão política do espaço público, que, enfim, é um espaço de poder, e conseqüentemente de disputas, “de modo que o espaço público se abre político aberto à comunicação das diferenças entre iguais”. (SCHITTINO, 2016, p. 39)

O espaço público é, portanto, um espaço de tensões, na mesma medida em que é um espaço de fronteiras.

Hannah Arendt também chama atenção para este fato, quando afirma que

[...] o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele. Este mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo o espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si.

O domínio público, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sob os outros, por assim dizer. (ARENDRT, 2015, p. 64-65)

A autora enfatiza a ideia de estar no mundo como um estar-público. É no espaço público, das diferenças e das visibilidades, das disputas e tensões, que se torna possível estar-no-mundo. O papel da tradição, então, é transformar este *estar* em *permanecer*. A ideia de presença pública é uma chave de entendimento arendtiana que permite compreender, inclusive, a crítica que esta autora faz da modernidade e da contemporaneidade. A perda do sentido de público por estas sociedades configura, para Hannah Arendt, um dos maiores problemas civilizacionais que enfrentamos hoje. A invasão do espaço público ao privado e o esfumaçamento desta fronteira que, segundo a autora, é mais facilmente delimitada na antiguidade clássica, erige uma sociedade inundada com preocupações proprietárias fazendo com que estejamos submersos em um mundo de desconexões. Segundo Schittino, “o mundo comum se sustenta na ideia de uma ‘presença pública’ que sobrevive à passagem das gerações”; entretanto, “um dos principais problemas da sociedade de massas nesse sentido é ter perdido esse mundo comum – compartilhado pelos homens”. (SCHITTINO, 2016, p. 41.)

O que acaba acontecendo na virada da modernidade, então, é que o espaço público vai se tornando o espaço que é instituído por um conjunto de indivíduos portadores de interesses próprios e privados que visam, de forma geral, a defesa da propriedade privada. O público como *locus* se torna, gradualmente, um espaço de preocupações individuais e particulares. A figura do Estado surge como o mediador e acaba ocupando o gerenciamento deste espaço público privatizado da modernidade. Legitimado como o agente regulador público, mas como a soma das individualidades e das vontades individuais, - desta forma, por exemplo, defendido por Hobbes (HOBBS, 2001), como mediador da natureza conflitante do ser humano - o ente estatal não deixa de ser um representante das aspirações dos espaços particulares e, portanto, do interesse privado de grupos que, tal qual nos espaços políticos da antiguidade clássica, guardam o privilégio

de gozar da participação pública. O estado surge como defensor de grupos privilegiados⁸ e passa a regular também as relações comunicativas no espaço público. Para Schittino, se apropriando de Habermas, um espaço que vai perdendo cada vez mais a característica crítica, ainda que guarde essencialmente este caráter⁹.

Neste sentido, em nossa sociedade (pós) moderna, pensar em um espaço público é pensar necessariamente em um espaço midiaticizado e permeado por interesses e inclinações privadas e particulares, ainda que reservadas suas dimensões públicas¹⁰. Entretanto, em nossa visão, o que não se pode perder de vista é o intrínseco caráter comum. O “público” é necessariamente o espaço do diálogo e do confronto de diferenças; é o espaço em que o discurso, antes privado, perde sua propriedade particularista e ganha uma dimensão coletiva, necessariamente compartilhada.

É neste sentido que se faz urgente compreender melhor esta dimensão pública do conhecimento histórico como constitutiva dos seus saberes. O que queremos, portanto, aqui defender é que o espaço público é um *locus* que contribui naturalmente para a produção do conhecimento histórico.

Na medida em que a os discursos são produzidos com base nas experiências que temos do tempo; e que estas experiências são vividas na práxis, no nosso cotidiano mesmo; e ainda, considerando que estes discursos produzem narrativas sobre estas experiências que não estão circunscritas somente aos espaços escolares/científicos, mas também a uma multiplicidade de outros espaços públicos, enfim, a História tem também, nestes espaços (de compartilhamento, de coletividade, de convergência) um lugar de construção de seus

⁸ A ascensão do estado burguês pós Revolução Francesa deixa isto bem claro no sentido de que o Estado é apropriado pela burguesia e, antepondo-se a noções anteriores de Estado, se universaliza através do crescente discurso democrático que irá, ao longo do tempo, justificá-lo. Entretanto, a defesa de ideais burgueses é clara e definidora da modernidade (HOBBSBAWN, 2015).

⁹ Não podemos deixar de citar o exemplo atual que, sob nosso ponto de vista, ilustra bem esta privatização do espaço público: as tentativas de aprovação de leis que cerceiam a Educação e a atividade docente, conhecidas como Projetos de leis do movimento Escola sem Partido buscam, a nosso ver invadir o espaço público, plural, o espaço das diferenças, como anteriormente citado, de noções privadas de pequenos grupos que, de certa forma, dominam os entremeios políticos nacionais, como grupos religiosos e fundamentalistas morais. Este é um exemplo claro de que as preocupações que Hannah Arendt apontava já no meio do século XX de forma alguma eram infundadas, ainda mais se também adicionarmos o componente dos fascismos e sua penetração popular, tema que também orientou a perspectiva arendtiana.

¹⁰ Martin-Barbero, em uma discussão sobre a perspectiva identitária na pós modernidade, se apropriando de Stuart Hall e posteriormente de Habermas, diz: “Stuart Hall, *el gran heredero de la investigación cultural en Inglaterra, plantea la necesidad de asumir este cambio estructural que está fragmentando los paisajes culturales de clase, pues «¿qué es la identidad de clase cuando la identidad de género, de etnia, de nación y región, que en el pasado nos habían proporcionado sólidas localizaciones como individuos sociales, hoy día se ven transformadas en la experiencia que de ella tienen los individuos?» Es decir, estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples, y, por tanto, es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, con diferentes espacios, oficios y roles.* (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 21)

saberes, de seus conhecimentos¹¹. O que queremos dizer é que este conhecimento, antes entrincheirado pela ciência e por seus *loci* vai se tornando cada vez mais fluido e, assim, diluindo as fronteiras que os separavam. O que acontece, então, é uma cada vez maior hibridização dos vários espaços e, conseqüentemente, dos saberes que são produzidos.

Cabe lembrar novamente Martín-Barbero, ao dizer, sobre isto que

La des-localización implica la diseminación del conocimiento, es decir, el emborronamiento de las fronteras que lo separaban del saber común. No se trata sólo de la intensa divulgación científica que ofrecen los medios masivos, sino de la devaluación creciente de la barrera que alzó el positivismo entre la ciencia y la información, pues no son lo mismo pero tampoco lo opuesto en todos los sentidos. La diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden de la academia ni se imparten en ella de manera exclusiva (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 20)

Os espaços públicos, portanto, não são de forma alguma, intermediários na construção do saber histórico, mas sim um fator constitutivo dele. Não é possível pensar em conhecimento histórico sem a dimensão pública que lhe é intrínseca. A nosso ver, este se forma da interação circular e dialética entre os espaços escolares e os outros espaços públicos.

É, portanto, vital entender como isto acontece. E pretendemos que a contribuição deste trabalho seja na intenção de investigar as relações possíveis entre o ensino e as diversas e múltiplas práticas de História Pública, às quais nos aprofundaremos no próximo capítulo.

Faz-se necessário pensar o público como a convergência de saberes múltiplos, diversos, facilitados por uma realidade extremamente midiaticizada e massificada, onde várias narrativas e discursos não só estão em disputa, mas também se entremeiam e convergem. É pensar em um conhecimento sem fronteiras e, portanto, necessariamente dependente do diálogo e da permeabilidade entre as diferenças que são naturais de qualquer espaço marcado pela coletividade. É pensar, enfim, em uma relação não hierarquizada entre as diversas instâncias que dialogam na construção do conhecimento: o público é parte essencial do “fazer história”.

Os espaços públicos são elementos fundamentais que contribuem para a construção do conhecimento histórico e, conseqüentemente de suas narrativas múltiplas. São, necessariamente, espaços e saberes de ensino de história, na medida em que a sua dimensão didática é, como buscamos demonstrar, explícita. Ou como o próprio nome diz,

¹¹ Sobre as experiências do tempo vividas na vida prática, ver RÜSEN, 2010, em específico os capítulos intitulados “Aprendizado histórico” (p. 41-49) e “Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica” (p. 79-91).

pública. Assim, entender a História Pública como uma dimensão constitutiva do saber histórico, das várias narrativas elaboradas, enfim, da construção de um conhecimento que perpassa os diferentes níveis de elaboração teórico-metodológicos da disciplina histórica.

Entender a História Pública não como “para” mas como “com” o público. Não se pode, então, fazer História Pública sem que o público seja parte deste processo. Assim, o saber está constantemente aberto para o escrutínio de espaços não acadêmicos. É justamente esta relação entre estes espaços que constitui a essência do que aqui chamamos de “saberes públicos”, qual seja, aqueles saberes que são constituídos na dialética entre os espaços tradicionais acadêmicos (Laboratórios e Núcleos de Pesquisa) e escolares (Universidades e Escolas) e os espaços públicos (TDIC’s, Veículos de mídia).

Pensar a História como discurso narrativo em um século em que as narrativas convergem em uma sociedade facilitada pelas TDIC’s é, enfim, pensar uma História indissociável de seu público e do debate constante e infinito que é característico de sua própria ontologia.

2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA PÚBLICA E A HISTÓRIA DIGITAL

Durante muito tempo o ensino da história ficou restrito à perspectiva pedagógica, como afirma Rafael Saddi (SADDI, 2012). Ou seja, a História e sua Didática foram tidos como campos, não somente separados, ainda que conexos em alguns sentidos, mas, justamente quando vistos em suas conexões possíveis, restringidos por uma perspectiva que os colocava quase que exclusivamente dentro da lógica escolar.

O ensino de História era, portanto, domínio da escola, e de seus desmembramentos institucionais. A Didática da História, assim, permanecia enclausurada em possibilidades que mais a domavam que abriam caminhos. Entendida apenas como a prática do ensino de História escolar, a Didática parecia “colada” a esse espaço, reduzindo sua capacidade de atuação reflexiva acerca da função social do conhecimento histórico em uma sociedade que era muito mais larga do que uma sala de aula. Ou a História era Ciência (o processo racional/racionalizado de construção de determinados conhecimentos com base em processos e metodologias compartilhados por tal comunidade científica), ou era Didática (vista como um processo essencialmente de transmissão escolar do conhecimento construído no espaço acadêmico).

A História como disciplina é então permeada de uma didática que é calcada em uma tradição formulada por uma espécie de código que a rege, ou seja, de um conjunto de valores e ideias que irão definir em termos teóricos e metodológicos o que pode ser qualificado como conhecimento histórico ou não. Há, portanto, uma preocupação não somente com o que é, mas também, e em muitos casos, com o que não é História. A Didática da História irá constituir este código, ajudando a permear o que será entendido como o conhecimento histórico, na medida em que estabelece as fronteiras do que e de como se ensina este conhecimento. Entendendo que este conhecimento só consegue ser concretizado na medida em que é transmitido e reelaborado, é a Didática da História que irá definir a escola como o seu espaço de ação exclusivo. É no espaço escolar (a escola propriamente dita e os espaços acadêmicos) em que o conhecimento histórico é transmitido e reelaborado.

Isto faz com que todas as formas de reelaboração do conhecimento em que a consciência histórica se faz na vida pública (inclusive nos espaços midiáticos) sejam ignorados pela Didática da História como espaços nos quais ela não tem função de

atuação. De certa forma, esta “desregulamentação” do conhecimento histórico nos espaços públicos propiciou não somente uma distância em relação à tradição disciplinar e ao seu caráter normativo, mas também, a nosso ver, uma certa liberdade na elaboração do que seria o conhecimento histórico nestes espaços, o que pelas instâncias então consideradas legítimas produtoras do discurso histórico foi encarado por muito tempo como conhecimento ilegítimo, na medida em que não possuía o aval científico do corpo disciplinar, sem no entanto serem percebidas as relações que se criavam e eram engendradas nestes espaços. É este distanciamento e o vazio deixado por ele que cria lugares de fala para outros profissionais e outras áreas construir discursos sobre a História: jornalistas, advogados, curiosos... À disciplina, afastada deste espaço público, resta a crítica distante.

A Didática da História, como um anexo da Didática Pedagógica (portanto, no campo da Pedagogia e não da História científica), amarrada à escola, não enxergava a História que era produzida e consumida nos espaços públicos para além da escola. Acreditamos então que seja necessário ampliar os sentidos de uma Didática da História que se aproxime da dimensão pública, que como procuramos demonstrar no capítulo anterior, é intrínseca ao que entendemos por conhecimento histórico. Um saber histórico só pode ser considerado como tal se abraça o que o público entende por história. Nas palavras de Rafael Saddi,

Se a tarefa didática tem algo a dizer sobre o pensamento histórico, é preciso que amplie a sua perspectiva sobre si mesma, que não reduza a olhar e descrever parafusos, e que invente um mundo. (...)

Queremos, portanto, apresentar o modo como a didática da história, atualmente reduzida à metodologia do ensino de história nas escolas, pode tornar-se uma disciplina da ciência histórica que tem a responsabilidade de estabelecer a ‘Gênese, a ‘Morfologia’ e a ‘Função’ da ‘Consciência Histórica’ na sociedade, debruçando-se sobre todos os tipos de história, sejam elas produzidas no interior da instituição escolar (ensino escolar da história), nos meios públicos (nos discursos políticos, nas grandes revistas, na televisão, nos museus, no cinema etc.) ou nas universidades (história dos historiadores¹² ou Ciência Histórica). (SADDI, 2012, p. 212)

¹² É interessante ressaltar aqui o modo como Saddi se refere à Disciplina História tradicionalizada como “história dos historiadores” denotando mesmo o afastamento desta de qualquer outro espaço em que o discurso histórico apareça ou que uma narrativa histórica possa ser elaborada. Isto vai além, quando em seu texto, que aqui utilizamos, ele afirma inclusive um distanciamento inclusive entre esta história científica e a própria história escolar, quando se utiliza de uma citação da professora Marlene Cainelli em um texto em que a mesma analisa a percepção, entre estagiários de docência em um colégio de Londrina, que diz que “na articulação do processo de ensino-aprendizagem da história, a teoria e a epistemologia do conhecimento histórico desaparecem, no entendimento, por parte dos estagiários, de que o espaço de sala não comporta o saber científico” (CAINELLI, 2008). Esta desconexão entre as dimensões que produzem história, como discurso e como narrativas, que contribuem para a formulação de um conhecimento histórico, em nosso entendimento não é mais possível, na medida em que, como disposto na introdução deste trabalho, os espaços sociais hoje são convergentes e por vezes difíceis de serem fronteirizados.

Com a repercussão, a partir da década de 1980, dos estudos propostos por historiadores alemães como Karl Jeisman, Klaus Bergmann e Jörn Rüsen, a Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) é reclamada pela História como objeto de análise da Teoria da História. Ou seja, o caráter didático do conhecimento histórico, como Rüsen analisa, volta a ser uma preocupação fundamental do campo historiográfico. A sala de aula, assim, deixa de ser o espaço único de reflexão e de atuação de uma Didática da História e as relações entre estes dois campos, que antes só se cruzavam dentro do espaço escolar, são ampliadas. A ideia de consciência histórica proposta por este grupo desde então pressupõe uma didática como parte inerente do processo, na medida em que

(...) a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história. Trata-se de “processos de pensamento e de formação estruturadores da consciência”, “que geralmente encontram-se ‘por trás’ dos conteúdos e que habitualmente ficam velados ao aprendiz”, de “atos mentais determinantes do comportamento, que subjazem à lida com a História” (RÜSEN, 2010, p. 42).

Neste sentido, aprendizado e construção do conhecimento, enquanto processo racionalizado pelos códigos científicos compartilhados, encontram-se indissociáveis. O conhecimento só pode ser concebido dentro de uma espécie de dialética entre a Razão (científica) e a Didática, num giro processual que desembocará na Consciência Histórica. Teoria e Didática se (re)aproximam e passam a ser inseparáveis. Esta última, portanto, ganha novo status e abre as portas da sala de aula. Ao fazer isto, percebe, lá fora, a sociedade em suas multiplicidades e o grande horizonte de possibilidades que ali sempre esteve.

Além disso, coloca a questão didática como intrínseca ao conhecimento histórico. Pesquisa e ensino se tornam um só fazer, e fica cada vez mais difícil separar estas dimensões. A Didática é parte constituinte do conhecimento histórico.

2.1 A Porta Aberta

É essencial, assim, discutir as implicações que essa dimensão pública traz para a Didática da História, considerando, como já delineado acima, a historiografia alemã recente. Para tal, os conceitos de Consciência Histórica e *Geschichtsdidaktik* são fundamentais. São eles que alicerçam o questionamento da possibilidade de uso e de ocupação do historiador em espaços públicos, que aqui defendemos como espaços viáveis para o ensino de história.

A ideia de consciência histórica possibilitou um novo diálogo metodológico dentro da racionalidade do campo disciplinar da História. São, ainda, imensuráveis as contribuições dos trabalhos de Rüsen, Bergman e Jeisman, e aqui no Brasil, Cerri e Schmidt, para a teoria e didática da história. Entretanto, para este trabalho, o que mais chama a atenção é, justamente, “a porta aberta” que este (re)encontro possibilitou. Ao abrir as portas da sala de aula a *Geschichtsdidaktik*¹³ amplia os horizontes de análise e passa a se perceber como processo fundamental de investigação da consciência histórica, e, portanto, de construção de sentido para a experiência temporal, que agora, e por conta disso, é percebida também para além dos muros da escola.

A consciência histórica, entendida como processo construtivo *em e por si*, é um processo social que recebe contribuições e influências tão complexas e diversas que fica praticamente impossível entendê-lo como exclusivo de um ensino de história restrito ao âmbito escolar. Rüsen, ao discutir o seu conceito de “consciência histórica” traz a ideia de “vida prática” ou “práxis da vida”. Para ele, a ideia que formamos de História está intimamente ligada a experiência de tempo que temos e vivemos. Pensar historicamente é um processo elementar do pensamento humano, algo inato, na medida em que o ser humano é um ser que vive no tempo.

(...) todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária. (RUSEN, 2010, p. 56)

Neste sentido, fazendo uma espécie de caminho inverso, pensar a ciência histórica é pensar a história que é constituída e percebida no cotidiano vivido pelos indivíduos. É na *práxis* da vida que o ser humano busca sentido para se orientar no tempo em que vive. É nela que ele constitui uma narrativa interpretativa de si mesmo em vivência com o mundo. Como lembra Rüsen, “a lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem”. (RUSEN, 2010, p. 53)

As diferentes acepções do passado são percebidas em termos mais gerais e permeiam âmbitos complexos da sociedade como um todo. A Didática da História passa, portanto, por meios sociais diversos e também pela vida cotidiana (e nos espaços públicos de vivência). Ela passa a se preocupar com os modos pelos quais está consciência é

¹³ Usamos aqui o termo em alemão como uma referência a apropriação que historiadores como Jeisman, Bergman e Rüsen fazem do termo “Didática da História”. É, portanto, uma referência que busca localizar na historiografia um sentido específico, qual seja, de uma Didática da História reconectada à Teoria da História e parte do processo de construção do conhecimento histórico. (CERRI, 2001)

forjada nos diferentes meios sociais e então passa a questionar a construção desta consciência histórica para *loci* mais alargados.

Assim, a própria História como conhecimento científico e, conseqüentemente, o espaço de intervenção do profissional, alargam seus domínios e seus limites. O historiador, por sua vez, não atua mais só na Academia ou na sala de aula. Ele passa a ser visto como um ator social, cotidiano, que, utilizando-se das formas racionais específicas da ciência histórica (mas não exclusivamente), contribui para uma consciência histórica, digamos, socialmente alargada. Apesar de não mais desfrutar de um espaço exclusivo de construção do conhecimento histórico, a partir destas implicações acerca de um entendimento diferente do que é a consciência histórica o profissional de história detém ainda um espaço de privilégio, na medida em que se dispõe da racionalidade científica que a tradição disciplinar construiu.

O que aqui queremos propor é que o historiador contribua na constituição da complexidade de uma consciência histórica também em espaços em que a tradição disciplinar não se impõe, e que isto é um avanço nas dimensões política e social da história; e que, ainda, mesmo acompanhado de uma multiplicidade de percepções e caracteres, ele se apresenta inevitavelmente como o portador desta tradição. E isto, queira ou não, implica em um lugar específico para ele. Lidar com estas “novas” dimensões do que denominamos produção histórica em uma sociedade cada vez mais midiaticizada e informacional, um mundo cada vez mais convergente na sua maneira de lidar com o conhecimento, que se torna mais e mais compartilhado e dinâmico, se faz imperativo para este profissional. Ir para o encontro destas “novas” vozes é hoje o grande desafio hoje do historiador profissional.

2.2 Implicações de Novos Caminhos

Estes novos domínios impõem, também, novas questões à própria Didática da História. A dimensão pública da consciência histórica traça novas questões e, conseqüentemente, novas abordagens à racionalidade da História. Como esta consciência é formada e que operações ela realiza nas inúmeras interações possíveis fora dos espaços historiográficos de constituição do saber histórico? Quais questões práticas se colocam na constituição desta consciência e como ela afeta a orientação no tempo dos atores envolvidos?

Acreditamos que a questão da narrativa seja central para se buscar algum caminho para responder a estas questões. Peter Lee, historiador inglês que repercutiu no Reino Unido as formulações teóricas do referido grupo alemão aponta como uma hipótese para a *Geschichtsdidaktik* na construção de uma orientação no tempo a ideia conceitual de *literacia histórica*. Para ele,

A História é uma forma pública de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto não quer dizer que é uma disciplina fixa e acabada, ou que é a única forma de lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar. Contudo, a História é o estudo do passado que tem de seguir certos critérios [...] (LEE, 2008, p. 5)

Lee traz para a sala de aula, logo para o historiador-professor, as discussões as discussões rusebianas da aproximação da História na vida prática, cotidiana. Mas chama a atenção para o fato de que sem a racionalidade própria da ciência histórica e sem operar os instrumentais que dela são característicos, a orientação no tempo pode ser desconexa. Daí a ideia de uma literacia histórica: uma espécie de letramento que busca instrumentalizar os alunos no território racional da ciência histórica, a fim de atribuir sentidos que possam ajudar a criar identidades possíveis, contribuindo para a orientação no tempo.

Assim, a história 'transcende a particularidade da orientação no tempo de senso comum da ação dentro do mundo-vida' e é em si uma realização histórica, com suas próprias regras metodológicas e práticas, guiadas pela teoria. Ela pode, em consequência, assumir uma postura crítica em direção aos interesses e demandas da vida prática. (LEE, 2006, p. 3)

O que Lee propõe para a sala de aula pode ser apropriado para pensarmos também a intermediação do historiador-professor nos outros espaços públicos para além dos escolares. A ideia de uma literacia histórica indica a necessidade de uma leitura do passado que seja substantiva, que compreenda a exigência de se trabalhar conteúdos significativos do passado e conceitos-chave na intenção de fornecer um sentido para ele. É possibilitar, através da ideia de *literacia*, o olhar alargado através da apropriação de um conhecimento que instrumentaliza. Pensar estas acepções em práticas de História Pública é pensar, a nosso ver, em maneiras de instrumentalizar o público com orientações conceituais. É, como historiador-professor, explicitar o ferramental teórico da História, é deixar claro os conceitos utilizados, é mostrar uma História ao público que pensa o tempo e que atribui sentido a ele.

Pensar a produção do conhecimento histórico e a circularidade dos saberes nos vários espaços em que são produzidos dentro das discussões propostas pela Didática da

História Pública, ou seja, para além dos espaços escolares. Refletir sobre meios possíveis em que a Didática da História Pública possa melhor se inserir na perspectiva de uma Literacia Histórica Pública encarando as novas realidades midiáticas como campo fértil de reflexão para repensar a produção do conhecimento histórico em uma sociedade imbricada em teias complexas de produção de informação e conhecimento, enfim, de saberes múltiplos.

O papel, portanto, deste historiador-professor quando num projeto de História Pública é também o de levar a História como prática científica que utiliza de “acessórios” para construir o seu conhecimento. Um público historicamente letrado, tal como Peter Lee propõe um aluno letrado, não só se orienta no tempo de forma mais consciente como extravasa essa consciência para outros espaços. Um indivíduo em idade escolar que escuta um programa midiático sobre história em que existe uma preocupação em equipar o público com os ferramentais da ciência entra em sala de aula com uma percepção de sua experiência no tempo, com uma consciência histórica mais elaborada. Ensinar história em espaços públicos não escolares é fazer circular em diferentes espaços um conhecimento sobre a História que ajuda a atribuir sentido a experiência de tempo do público.

Isto quer dizer que há a necessidade de se repensar a forma como se produz e se pensa a história como discurso e como conhecimento científico. Pensar em uma epistemologia que abrace estas diferentes (e por vezes novas) maneiras de se estar no mundo. Se vivemos em uma sociedade que transforma e reinventa as suas formas de sociabilidade e que impõe novas maneiras de ser e estar no tempo através de novos ferramentais, faz-se urgente ressignificar o discurso histórico e pensar em formas de adequá-lo a estas novas realidades.

Nesta direção, a contribuição do pensamento alemão em torno do conceito de *consciência histórica*, difundido no Brasil principalmente através do trabalho de Jörn Rüsen, de certa forma embasa as considerações teóricas de Peter Lee. Faz-se necessário, portanto nos debruçarmos brevemente sobre alguns conceitos deste autor. Entendemos aqui a consciência histórica como um processo indissociável da vida humana:

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. Embora seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido, já que deixar de agir revela igualmente uma interpretação. Na prática também não há opção de atribuir ou não significado ao tempo que passamos ou que passa por nós. (CERRI, 2011, p. 28.)

Desta forma, a consciência histórica é formada através de uma relação dialética entre os diversos saberes da *ciência especializada* ou da disciplina científica e as associações feitas no que, em algumas traduções, Rüsen chama de vida prática. A consciência histórica é, de certa forma, o somatório de experiências históricas que servirão para efeito de orientação no tempo, na busca de sentido para a experiência temporal que se vive: uma relação elástica entre o passado, o futuro e o presente.

Entretanto, segundo Rüsen, estas experiências são fruto não somente da elaboração científica do saber de referência, no caso, a ciência histórica e sua racionalidade, mas também de múltiplas e diversas relações de saber apropriadas pela vida prática. Ou seja, é não só na aprendizagem racional da História, apreendida na dialética entre o saber acadêmico-científico e o saber escolar, que a consciência histórica se forma, mas também nas relações cotidianas, múltiplas: desde os saberes (re)produzidos pelos veículos e ferramentas de mídias até as conversas mais descompromissadas.

Dadas estas orientações, as perspectivas da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (RÜSEN, 2006, p. 12.)

Fica claro, portanto, que a consciência histórica, enquanto produção de sentido para orientação no tempo, institui-se não só nos espaços formais de ensino em que o conhecimento histórico aparece de forma cientificizada mas também é produzida nos espaços públicos, da *práxis* da vida, do cotidiano, também como um diálogo entre esta *práxis* e a disciplina científica História. A discussão e as novas relações propostas por Rüsen trazem, assim, importantes questionamentos frente às inúmeras possibilidades teóricas que se abrem nestas novas relações da história com a vida cotidiana.

Assim, acreditamos que o papel do historiador em um espaço público midiático, por exemplo, como é o caso do projeto que apresentaremos como prática de História Pública no terceiro capítulo deste texto, seja o de incorporar os sentidos didáticos da produção do conhecimento histórico ao seu fazer público no espaço em que ocupa. É extravasar e romper as fronteiras que possam ainda existir, a propósito de clarear os caminhos pelos quais os vários discursos possam correr. É o de trazer o arcabouço teórico que possua e colocá-lo na mesa afim de permitir que este seja apropriado por todos que nela estejam sentados, mediando e sendo mediado pelas diferentes instâncias de produção de conhecimento que ali estejam. É colaborar para a circulação do conhecimento que se

constrói. É, acreditamos, entrar num jogo em que ele exerce papel fundamental, mas não exclusivo. Como dissemos anteriormente, é “fazer com” e não “fazer para”.

Isto implica em uma nova organização dos conteúdos e da forma como os discursos são engendrados. Sentar a esta mesa é lidar com múltiplas percepções do tempo e da vida. Se faz necessário considerar outros vieses de formulação das questões que interessam a todos sobre a interpretação histórica.

Segundo Saddi,

Uma didática dos meios públicos de produção do passado pergunta pelos temas históricos mais tratados na vida pública contemporânea, pelo modo como eles são abordados pelos diferentes atores e veículos, pelos interesses que movimentam essas temáticas e essas narrativas, pelas ideias interpretativas utilizadas para a produção dessas afirmações históricas, pelo vínculo que elas apresentam com a experiência, pela relação dessas narrativas com o acúmulo racional da produção do conhecimento científico e pelo modo como elas produzem uma autocompreensão do presente. (SADDI, 2012, p. 217)

Assim, torna-se de extrema importância para o historiador se preocupar com os discursos e com os saberes que são produzidos e mobilizados nestes espaços e que, conseqüentemente, irão compor a formação da consciência histórica do indivíduo¹⁴. É esta produção de discursos e de saberes, enfim, de sentidos que orientam o tempo dos indivíduos que aqui nos interessa particularmente, em especial as e os que são produzidos nos espaços públicos.

Dessa forma, é necessário, por um lado, investigar a consciência histórica dominante na vida pública. Mas, por outro, deve-se evitar pensá-la como homogênea. É preciso entender como ela se produz em diferentes lugares e espaços, em diferentes grupos sociais e comunidades, e de que forma esses discursos históricos se consolidam como hegemônicos ou são negados e inviabilizados no processo de constituição da consciência histórica dominante. (SADDI, 2012, p. 217)

2.3 Algumas Possibilidades pela História Digital

Nossa intenção, portanto, é analisar a constituição do conhecimento histórico nos espaços públicos (em específico o midiático) através da proposição de um produto de mídia – um *podcast*, a ser esmiuçado mais a frente – em que o historiador-professor se insira como um mediador que carrega consigo ferramentas e instrumentos teóricos e metodológicos da ciência histórica; e ainda, através deste produto propor uma reflexão que aponte para novas possibilidades na circularidade dos saberes históricos nos

¹⁴ É importante (re)fazer a ressalva de que a consciência histórica não se dá apenas no aluno de história, seja ele escolar ou acadêmico. Ela se dá em todos que tem acesso a estes espaços em que circulam estas narrativas e saberes (CERRI, 2001 e RÜSEN, 2014).

diferentes e múltiplos espaços em que ele perpassa. É importante ressaltar, entretanto, o aspecto dialógico que é inerente ao que propomos como produção de saberes,

[...] na medida em que se investiga o significado e a importância do mundo vivido fora das instituições científicas e escolares, sua formação e qualidade e seus efeitos para a formação da consciência histórica, a Didática da História dá uma contribuição fundamental para o conhecimento daquele fator subjetivo transmitido socialmente, que está até um certo grau presente nos procedimentos epistemológicos de cientistas e estudantes, envolvidos em reconstruir a ação e o sofrimento humanos do passado em vários níveis. (BERGMANN, 1989, p. 32)

O que intencionamos, desta maneira, é (re)afirmar o espaço público e os projetos e práticas de História Pública - incluindo seus debates epistemológicos -, como componentes do processo de construção de um conhecimento histórico que irá contribuir para a construção da consciência histórica. Dentro dos paradigmas da Didática da História como subdisciplina da Teoria da História (SADDI, 2010), queremos afirmar esta relação de produção do conhecimento histórico, considerando os saberes que circulam nos espaços públicos como parte do Ensino de História. Isto, a nosso ver, abre inúmeras possibilidades para a ciência Histórica e, conseqüentemente para o campo do Ensino de História, já que o historiador, o artífice com o ferramental necessário para trabalhar cientificamente com o tempo, lida agora com discursos e narrativas múltiplas e, por isso mesmo, complexas.

Para a historiadora e pesquisadora sobre o tema da História Digital, Anita Lucchesi, é o momento de se pensar em novas práticas historiográficas, na medida em que

Falar em uma nova historiografia, nestes termos - daquela que vai lidar com os traços de certos passados - é falar em um novo jeito de escrever a história, não apenas em uma produção de história sobre a cultura digital. Uma nova prática. Nova porque, ora, se contrastada com as anteriores apresentará inovações ou desvios (que nem se positivem o termo “inovação”, nem se negativem o termo “desvio”, ambos servem para falar de diferenças). (LUCCHESI, 2013, p.9)

O movimento que as reflexões acerca da chamada História Digital fazem hoje é em torno de propor novas maneiras da escrita da História, justo por considerar não somente as repercussões de uma Didática da História mais aproximada da ciência, como dissemos acima, mas também por entender que há uma nova audiência que é moldada por uma realidade em que as tecnologias digitais, como disse Pierre Levy, se fazem muito mais presentes.

Se vivemos em um tempo que se constitui e que atribui sentido a si mesmo de acordo com a presença de novas tecnologias; se somos realmente transformados por toda esta gama de avanços tecnológicos que possibilitam novas formas de nos relacionarmos,

inserindo novas vias e direções em nossos diálogos, novas possibilidades de comunicação e interação; se, assim, surge um novo entendimento de público (como apontamos no capítulo anterior), é vital que o historiador repense, reconheça e proponha novas escritas de história. Discursos múltiplos sobre a história, hipertextualizados¹⁵, que ganham públicos muito mais vastos e que são produzidos por basicamente qualquer um que esteja conectado, exigem, portanto, novas formas de diálogo com este público.

O que queremos com o nosso projeto de História Pública que aqui apresentamos e que se centra na produção de um programa audiofônico em um formato de *podcast* pretendendo ainda agregar outros tipos de formatos de mídia é justamente pensar em diferentes maneiras de se articular estes discursos e estes atores do conhecimento, na medida em que entendemos que é um novo espaço onde os historiadores e o público envolvidos se relacionam através de dinâmicas novas para eles.

Como diz Lucchesi, “a flexibilidade¹⁶, assim, transforma a experiência do consumo de história, ao passo que as mídias digitais também vão, em virtude da sua abertura e *diversidade*, alterar as condições de produção da história” (LUCCHESI, 2013, p. 12). Ou seja, o próprio aparecimento da História Pública como um “campo aberto” de práticas e de debates, e sua proposta por uma reflexão sobre a história que estabeleça um discurso dialógico e em que as relações de produção do conhecimento histórico partam do público; as implicações de uma Didática da História que aproxima e inclui o ensino como elemento fundamental do fazer histórico; a proposta de uma Didática da História Pública que busca nos espaços públicos o fazer histórico; e uma História Digital, que busca compreender como o fazer histórico se transforma frente a uma sociedade cada vez mais inserida em novas relações ditadas pelas inovações tecnológicas. Tudo isto, a nosso ver, aponta para a proposição central do trabalho: a necessidade da História como corpo disciplinar, e conseqüentemente, do historiador, buscar novos meios de se comunicar e dialogar com um público que é múltiplo e complexo.

As TDIC’s possibilitam que o fazer histórico permeie os espaços públicos contornados pela racionalidade da ciência histórica. Desta forma, o conhecimento histórico elaborado nos espaços públicos também, de uma forma ou de outra, é permeado

¹⁵ “A escrita descontínua, possibilitada pela *hipertextualidade* (ou *não-linearidade*) da Web também parece reforçar esta espécie de nova relação entre autor-leitor, uma vez que a interação do leitor com as fontes e com o texto inteiro poderá ser distinta da forma imaginada a priori pelo seu autor”. (LUCCHESI, 2013, p13)

¹⁶ Lucchesi trabalha aqui com um conceito de *flexibilidade* para indicar a característica que tornou possível reunir diferentes tipos de mídias em um mesmo espaço, o que tornaria possível estes formatos midiáticos assumirem novas “roupagens”.

pelos princípios metodológicos e teóricos da ciência, uma vez que as TDIC's amplificam e potencializam a circulação também dos saberes engendrados em outros espaços. Como diz Lucchesi, “fazer história *a partir e com* estas ferramentas”, portanto, também ensinar história.

A questão colocada, portanto, é de que o espaço público altera as relações didáticas da história. Em um mundo em que as relações se dão com novas ferramentas, o conhecimento histórico é também construído e elaborado através delas. Novas possibilidades surgem, novas associações, vínculos, nexos irrompem e conseqüentemente a epistemologia da ciência histórica também é transformada. É necessário que a História como corpo científico, e também a Didática da História estejam atentas a estas transformações, e que busquem novos canais de elaboração e diálogo com o público, na medida em que este é, neste quadro, inexoravelmente um elemento essencial da ciência.

Daí pensar em veículos e novos canais de discussão elaboração deste conhecimento em que o público seja não somente considerado, mas abrigado como parte, como um par, julgamos, é vital para uma ciência histórica, e principalmente, para um ensino de história alinhado a sociedade e ao mundo em que se esteja presente.

3 UM PROJETO DE HISTÓRIA PÚBLICA A SERVIÇO DO ENSINO DE HISTÓRIA

A ideia de uma Didática da História Pública, portanto, aparece como norteadora do trabalho, na medida em que insere as questões e as dimensões do Ensino de História e as preocupações acerca de como o conhecimento histórico é elaborado didaticamente nos espaços públicos em que ele dinamicamente circula.

Consideramos especificamente as possibilidades de práticas e ações de História Pública criadas pelas chamadas novas mídias digitais. Pensar um projeto de História Pública inserido em uma sociedade em que a cultura do compartilhamento, da participação mútua surge e abre novos espaços de atuação para a História se abriu como um horizonte interessante para nós. Na medida em que abrem-se espaços de massa de trocas de informações e conhecimentos como nunca antes, elaborar um produto de mídia que reflita sobre a História junto com o público traz novos desafios ciência e mais especificamente ao nosso fazer histórico, como historiador e como professor: criar novos espaços de ensino que estejam engajados nestas perspectivas e novos processos em que o público é parte dinâmica e constituinte do conhecimento.

Neste sentido, como dito anteriormente, o objetivo do trabalho é propor a criação de um espaço midiático digital de construção de conhecimento histórico em que o diálogo e a comunicação com o público seja parte integrante da mídia. Para isto, entendemos que através da criação de um *podcast* caminharíamos nesta direção, no sentido de afirmar este espaço público como possibilidade didática (e portanto de ensino) de história.

Interessa-nos em particular os discursos e narrativas produzidas nas chamadas novas mídias digitais: o advento da internet como uma multiplataforma midiática trouxe novos problemas e soluções, e portanto, novas maneiras de se lidar com a narratividade, com o tempo, com a História, enfim, com o modo como o conhecimento histórico é engendrado, e portanto, como o Ensino de História se pensa e se coloca na sociedade. Se antes lidávamos, no que concerne a produção de informação e saberes, com mídias passivas, unilaterais (TV, rádio, revistas, jornais etc.), na medida em que a informação era produzida pelas instituições midiáticas e *transferidas* aos seus consumidores, hoje entendemos que o processo se complexificou, pois, no âmbito da internet, as TDIC's (*blogs, vlogs, em especial podcasts*, que adiante será objeto de uma reflexão mais apurada)

estabelecem novas relações de produção de saber: ao mesmo tempo em que somos consumidores de informação, também somos produtores dela.¹⁷ A guinada tecnológica que as plataformas digitais e a internet possibilitam realocam as relações de produção de saberes em novos *establishments* e estruturas: daí, podemos afirmar que as novas mídias produzem relações multilaterais de conhecimento, e assim, de ensino. Neste sentido, de que forma o ensino de história se coloca nesta discussão? Como a construção do conhecimento histórico e a circulação dos saberes são compreendidas neste novo contexto?

Se construir um conhecimento histórico é também construir uma determinada narrativa, e se nesta construção, consideramos as novas estruturas midiáticas de produção de saberes,

Não há dúvida de que pensar a história na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática, haja vista sua capacidade de produzir eventos e constituir sentidos. Assim, os campos da produção historiográfica – senhora, até há pouco tempo, da produção de sentido para o passado – e o da comunicação – no que tange à reflexão sobre sua capacidade na ‘fabricação’ de imagens simbólicas, conjunto de representações que forjam verdades/significados – se entrelaçam de tal forma no estabelecimento da cultura histórica que não podem, tanto historiadores, como jornalistas ou estudiosos da comunicação, deixar de refletir sobre a questão. (WANDERLEY, 2003, p. 220)

Esta aproximação entre o campo da comunicação com o campo da História, mais especificamente da Didática da História, que Wanderley propõe, coloca como central a questão da narrativa, na medida em que este diálogo impõe questões sobre a forma como os historiadores constroem sentido para a vida prática. É a narrativa o meio pelo qual este historiador se comunica com o seu interlocutor. É ela que constrói o sentido que irá orientar no tempo este indivíduo. Narrar é, necessariamente, comunicar; comunicar é, portanto, construir sentido. Sendo este um dos pilares do conhecimento histórico, conforme afirma Rüsen, pensar no conceito de *narrativa midiática*, em um mundo complexificado pelas relações de produção de saberes, em um mundo essencializado pelas novas mídias digitais e pelas tecnologias de informação e comunicação, é fundamental para que pensemos na produção de saberes históricos.

Como afirma Sônia Wanderley, “nestes tempos chamados pós-modernos” outros atores sociais também produzem narrativas que por si produzem sentidos históricos, criando assim uma espécie de disputa entre a História e destacadamente os meios de comunicação de massa. Entretanto, estes meios, (hoje, como dito acima, complexificados pelas multilateralidades das relações de produção de saberes) não são necessariamente

¹⁷ Sobre o efeito das novas relações midiáticas impostas pelas novas tecnologias digitais ver SHIRKY, 2011.

“regulados” pela metodização e pela racionalidade próprias da ciência de referência, no nosso caso, a História; na construção de suas narrativas, não há compromisso com um saber histórico que esteja em permanente diálogo com a ciência histórica. Dialogando com Martín-Barbero, Wanderley aponta as consequências do silêncio frente às revoluções tecnológicas e midiáticas de parte dos estudos que tentam caracterizar o saber historiográfico.

Estes saberes, que Martín-Barbero chama de “saberes mosaicos”, constituídos de um hibridismo condicionado por uma nova realidade em que os espaços produtores de saberes se tornaram plurais e, portanto, em que o conhecimento também é produzido de forma plural, estes saberes, enfim, criam não só uma descentralização do conhecimento, no sentido de que estas mudanças comunicacionais e tecnológicas por ele apontadas produzem novas formas de lidar com os saberes: mudam a forma de ler, de refletir, de produzir saberes; mas também, a deslocalização e a destemporalização dos saberes: estas novas relações criam novos espaços onde os saberes irão circular. Com as fronteiras entre estes espaços “borradas” e cada vez mais indefinidas, os saberes-mosaicos circulam amalgamando múltiplos sentidos de diferentes espaços.

É neste ponto que se torna importante a construção e apropriação de novos espaços comunicativos: é necessário construir narrativas, e portanto construir sentidos, que estejam em permanente diálogo com as diferentes formas de construção de saberes históricos. Ou seja, em um mundo em que as relações de produção de conhecimento são plurais e múltiplas, tão complexas que suas possibilidades parecem tender ao infinito, é imprescindível que os saberes históricos construídos nos diferentes espaços de saberes estejam sempre conectados de forma dialógica e dialética; não “uni”, mas multilateralmente; não restrito ao campo científico, mas ligado à *práxis* da vida, ao cotidiano.

Entendemos que esta é a chave para a construção de saberes históricos que sejam não somente relevantes, mas que sejam também completos no sentido de que

No hay salida del mundo del riesgo con base en puros conocimientos especializados; más bien sucede al revés: a mayor cantidad de conocimiento especializado, mayores riesgos para el conjunto de la humanidad, desde la biología ambiental a la genética. La única salida se halla en la articulación de conocimientos especializados con aquellos otros que provienen de la experiencia social y de las memorias colectivas. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 20)

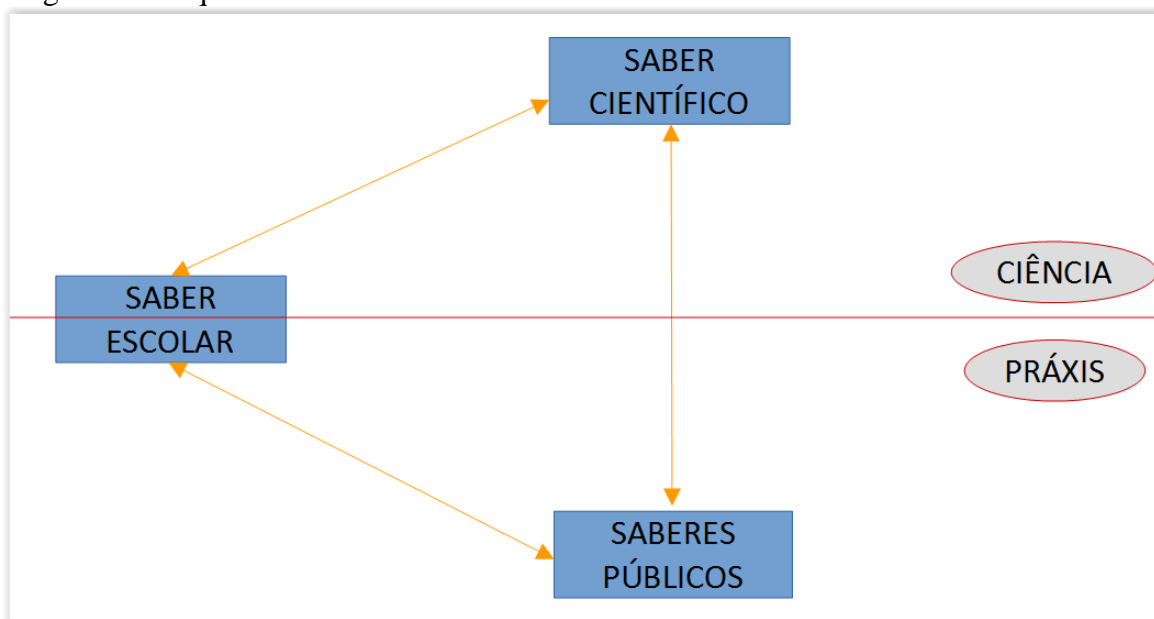
E aqui o historiador de ofício e formação, também como professor, pode ocupar papel crucial e privilegiado na produção de um saber histórico que dialogue nestes

diferentes espaços. É ele que se torna o elo de interlocução e mediação entre os diferentes saberes, conduzindo um processo que contemple as várias especificidades dos diferentes espaços, mas que também dialogue com a metodologia científica, com a didática e com as multiplicidades do espaço público.

Nossa intenção também é demonstrar a importância do papel do historiador na ocupação destes espaços, na medida em que estes saberes são circulares entre si: se, por exemplo, o saber historiográfico de referência também reverbera no espaço escolar, e como demonstrado, também nos outros espaços públicos, porque o historiador não poderia se fazer presente nestes espaços a fim de contribuir de forma racionalizada para que este saber circule da melhor forma possível?

Martín-Barbero chama a atenção para as implicações destes saberes circulares através do conceito de saberes-mosaicos: em *tempos pós* (GABRIEL e MONTEIRO, 2007), onde as instituições que centralizavam o ocidente, e de certa forma calcavam referencialmente a cultura ocidental, já são abaladas por várias identidades e novas possibilidades estruturais que acabam *descentralizando* o conhecimento produzido. O saber é *deslocado e destemporalizado*, um “enevoamento das fronteiras” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 20) entre os saberes do senso comum e os institucionalizados e legitimados. Como que informação e conhecimento sendo embaralhados a tal ponto que torna tarefa árdua distingui-los.

Figura 1 - Esquema baseado na matriz de Rüsen



Fonte: elaborado pelo autor.

Entendemos, enfim, este quadro descrito por Martín-Barbero, em conjunto com os referenciais teóricos propostos e descritos, além de outros citados na bibliografia, torna possível refletir acerca das especificidades de saberes históricos produzidos nos espaços públicos, principalmente, neste trabalho, os midiáticos digitais. Entendemos também que estes saberes de múltiplos espaços públicos, constituídos como mosaicos de saberes (ANDRÉ, 2013), devam ser considerados em circularidade dialética com os saberes escolares e os saberes científicos; que estão em diálogo contínuo e que, portanto, se constituem neste diálogo; e que, para a História, perceber a dimensão pública da constituição do saber histórico tem fundamental importância na construção do conhecimento histórico, e conseqüentemente, na formação da consciência histórica como um todo.

3.1 Porque Fazer um *Podcast*

O *podcast* como mídia surge nos anos de 2000, ainda que haja alguma discussão sobre sua invenção. De forma geral aceita-se que o formato é intrinsecamente influenciado pelo formato radiofônico e teria sido uma espécie de “evolução” não exclusiva do rádio e, em bem menor escala, também a televisão.

De forma sintética, se caracteriza por um arquivo digital de áudio que é disponibilizado pela *World Wide Web*, a rede internacional de computadores, em geral em um *feed*, (uma tecnologia que informa ao usuário toda vez que um novo conteúdo é postado pelo gerenciador de conteúdo que o administra) para ser baixada e ouvida pelo usuário segundo sua própria demanda em dispositivos digitais. Esta é uma característica, inclusive, que a diferencia do rádio: enquanto este prende o ouvinte ao seu tempo e disponibilidade, dado que a programação a ser transmitida é unilateral e amarrada a uma data e hora específicas, o *podcast* se deixa disponibilizado para o momento mais oportuno deste ouvinte. Este ouvirá quando quiser e da forma que quiser em uma gama maior de dispositivos como computadores, celulares, tablets e praticamente qualquer dispositivo computacional que permita os formatos mais comuns de áudio digital.

Destaca-se nesta mídia a sua portabilidade. Com o advento dos *smartphones*, os telefones inteligentes que agregam vários aplicativos para diversos usos gerais, o *podcast* se popularizou como uma mídia versátil de informação e entretenimento em que o ouvinte, tal qual o rádio e diferentemente de qualquer formato visual (como a televisão), não se prende a uma única tarefa, mas pode escutar enquanto performa outro fazer.

No Brasil a mídia vem se popularizando. Desde 2004, quando convencionalmente surge o primeiro *podcast* brasileiro (o Digital Minds, *podcast* sobre tecnologia em geral¹⁸) tanto o público quanto os formatos e possibilidades midiáticas do *podcast* vem aumentando no país. Segundo a PodPesquisa¹⁹, pesquisa levantada pela empresa de audiovisual Radiofobia, não só o número de *podcasts* produzidos no país cresceu de 2009 (ano da primeira edição da pesquisa) para 2014 (a última edição dela), mas também, expressivamente, também cresceu o número de programas produzidos. Outro dado relevante é a diversificação de temas dos programas, que vão desde humor a temas relacionados a assuntos científicos e educativos. Entretanto, a especialização dos programas relacionados à divulgação e discussão científica ainda não é muito expressiva. Há ainda poucos *podcasts* dedicados a divulgação de conteúdos científicos que, de alguma forma, estejam ligados à disciplina de referência, destacando-se, como um louvável exemplo o *podcast* Fronteiras da Ciência, produzido por Jorge Quillfeldt e ligado ao Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)²⁰.

É interessante observar que a partir do advento da mídia surgem também experiências e tentativas de incluí-la como possibilidade pedagógica, principalmente dentro dos ambientes escolares. Numa espécie de movimentação de fora para dentro, estes espaços de saber puxam as novas tecnologias para seus alcances e começam a repensar práticas pedagógicas já instituídas através destes novos ferramentais. Segundo, por exemplo, Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho, pesquisadoras da área de ensino de Letras, em artigo publicado em 2006

Isto faz com que se tome uma tecnologia apetecível em diferentes domínios da sociedade inclusive na Educação. Sendo a escola um local privilegiado para experiências e criação de ambientes educativos inovadores, desenvolvemos um projecto pedagógico de apoio ao processo de ensino aprendizagem da língua francesa, em parceria com uma escola belga, através da criação de um *podcast*. (MOURA & CARVALHO, 2010, 89.)

Outras iniciativas de pesquisa, como a tese do professor Eugênio Paccelli Aguiar Freire, em que foca a questão do *podcast* como instrumento educativo, apontam para o uso do *podcast* como ferramenta. Ele seria um instrumento de ação do educador, um meio pelo qual o objetivo pedagógico traçado poderia ser alcançado, mas encarado como um utensílio pedagógico²¹.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.digitalminds.com.br/podcasts/rss.xml>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

¹⁹ Disponível em: <www.podpesquisa.com.br>. Acesso em: 22 de outubro de 2016.

²⁰ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/frontdaciencia/>>. Acesso em: 23 de outubro de 2016.

²¹ Na referida tese, Freire trabalha o *podcast* aproximando-o do conceito de *tecnologia de oralidade*, que pode ser útil para entender o *podcast* como conhecimento que ultrapasse a tradição escrita,

Ao analisar o *podcast* como instrumento educativo dentro da realidade brasileira, Freire critica a centralização que a escola faz do processo educativo, apontando para as possibilidades que o *podcast* dá na multiplicação de vozes antes silenciadas.

Assim, o cenário dos *podcasts* brasileiros, produzidos em sua maioria fora de contextos escolares, apresenta-se como um espaço educacional cada vez mais significativo, ainda que a Escola pouco se atente a isso. Esta acaba por associar a relevância do *podcast* como restrita à veiculação de materiais de aulas, algo já constatado no presente estudo pela análise da inserção do *podcast* nas políticas públicas educacionais relacionadas às TIC no Brasil.

A limitação citada é reproduzida também pelos estudiosos da área[...]. Diante disso, vale ressaltar, norteado pela concepção dialógica de Paulo Freire, que a interlocução relacionada à multiplicidade de vozes remete-se não apenas à troca de falas, mas a uma consideração igualitária e plural, portanto, desvinculada de contextos de privilégio a qualquer voz pretensamente “superior” - seja o professor ou qualquer outro proclamado “detentor do direito à fala” - sobre outra tida como “inferior” - sejam alunos ou figuras pouco valorizadas socialmente. (FREIRE, 2013, p. 135)

É importante perceber, entretanto, que Salles direciona sua crítica para a necessidade de se dar ouvidos a estas vozes. Para ele, e aqui concordamos com suas afirmações, é importante considerar as iniciativas fora dos espaços escolares para contemplar um processo pedagógico mais completo, pensando que a “tecnologia pode contribuir às práticas educacionais na ampliação do exercício e acesso a vozes as mais diversas, aspecto fundamental para a prática da comunicação como ato educativo” (FREIRE, 2013, p. 136).

Entretanto, é importante perceber que este autor além o foco de suas discussões pensando o *podcast* como prática ou como ferramenta para um “ato educativo”. O que queremos com o nosso projeto do **Sobre História Podcast** é fazer um caminho inverso, alternativo. Talvez até levar mais adiante esta discussão. É estabelecer o espaço público como espaço constituinte e de reflexão de uma epistemologia histórica. É pensar os espaços comunicativos que estejam para além do saber historiográfico como espaços que compõe necessariamente a dinâmica do conhecimento. É levar as discussões teórico-metodológicas do saber de referência, da tradição científica da disciplina, para a mídia e, conseqüentemente para o público, e assim, traçar um caminho (muitas vezes ainda inexistente) com uma via de mãos múltiplas onde a comunicação e a relação entre quem produz e quem consome elimine estas diferenças, trazendo o público como um elemento do conhecimento histórico e como um ente também produtor de saberes.

considerada ainda por muitos, principalmente em meios acadêmicos, única possibilidade de conhecimento legítimo. Freire afirma, como uma de suas conclusões, que o *podcast* colabora para o fim do que ele chama de “preconceito epistemológico” em que a escrita é o *locus* exclusivo do saber (FREIRE, 2013).

3.2 Um *Podcast* “Sobre História”

O projeto do **Sobre História *Podcast*** nasceu em abril de 2015, através da iniciativa de nove historiadores, sete dos quais são alunos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ambas integrantes do referido programa de pós-graduação. Todos os integrantes do projeto são professores de escolas públicas em diferentes municípios do Estado, além de alguns atuarem também em escolas particulares. Isto é interessante na medida em que dá um caráter único ao corpo de pessoas que compõe o projeto. Todos ocupam espaços diversos e lugares de fala distintos, mas que são complementares como vimos dizendo ao longo deste texto: os espaços acadêmicos, em específico as pesquisas que todos desenvolvem em nível de pós-graduação; os espaços escolares, na medida em que todos atuam como professores; e com o projeto, o espaço midiático digital, falando para um público diverso e múltiplo.

O projeto nasceu da necessidade percebida por todos de produzir uma narrativa histórica construída por historiadores em conjunto com seu público, em seu geral afastado do saber historiográfico, de referência, e em muitos casos até da Escola. É um projeto completamente gratuito, sem fins lucrativos, com objetivos que se conectam com o alargamento da noção de ensino de história para além das fronteiras atuais e de divulgação científica.

Portanto, apesar de nascer de uma ideia simples de amigos, o **Sobre História *Podcast*** já se estrutura dentro de uma perspectiva de reflexão epistemológica dentro e para o campo do Ensino de História, dialogando também com as discussões da História Pública. A proposta principal do trabalho é estabelecer um canal de diálogo com o público que possa afirmar o conhecimento como uma circularidade entre os vários espaços por onde ele passa. Assim, o que se busca é o entendimento do público de que o conhecimento não pertence nem é exclusividade de um ou outro espaço específico, mas sim de que é fruto de uma colaboração que é, essencialmente, coletiva; e que, portanto, ele, o público, também é um elemento essencial para a sua construção.

3.3 Características do Projeto

O projeto nasceu de uma percepção compartilhada por todos: a de que faltavam projetos que trabalhassem um discurso histórico mais próximo do público em espaços midiáticos (e que, portanto, atingissem também um público já fora dos espaços escolares)

e que aproximassem este público da construção das várias narrativas históricas que circulam nestes espaços: na percepção de todos isto faria com que este público se tornassem protagonistas na construção de um saber histórico que já é seu. Assim, o Sobre História pode ser entendido como um projeto de Ensino de História que tenta promover práticas e experiências de História Pública dentro de uma perspectiva midiática e digital: um projeto que busca maneiras de se falar e ensinar história nos meios digitais para um grande público.

Nas discussões preliminares sobre a elaboração e construção do projeto, pensávamos em algo bem grande e que pudesse se apropriar do máximo de mídias e tecnologias digitais possíveis para que estes objetivos pudessem ser perseguidos pela equipe: pensávamos em canal de vídeos produzidos por nós em formatos tanto de *vlogs* quanto em pequenas produções documentais (*mini-docs*, entrevistas etc.); produção de jogos interativos digitais; produção de eventos que discutissem a história de forma coletiva através de plataformas de *streaming*; digitalização de conteúdos; e muito mais formatos e ideias, mas principalmente, um *blog* que pudesse centralizar todo este conteúdo numa espécie de plataforma digital de ensino de história. Entretanto, por questões de possibilidades técnicas e financeiras, nos limitamos ao formato do *podcast*, que já foi discutido acima. Este formato foi priorizado por entendermos que ele tinha uma alta interatividade com o público, que era um dos objetivos que tínhamos em mente.

Entendemos que o *podcast* colabora para a construção desta ponte com o público, fazendo com que ele participe da construção do conhecimento histórico que ali é constituído. Víamos uma possibilidade de inovação em um espaço que era pouco ocupado pelo discurso historiográfico. Acima de tudo entendíamos que o *podcast* possibilitava uma nova maneira de se trabalhar a construção de conhecimento histórico nos espaços públicos por ser uma ferramenta versátil e que permitia uma alta fidelização do público ouvinte da mídia, que até então não teria tido contato com o tipo de proposta que tínhamos. Até então, a *podosfera*²² brasileira não contava com um *podcast* que tivesse a perspectiva que queríamos dar: a de um formato que entendesse o ensino de história, as práticas de história pública e a chamada história digital em circularidade, numa perspectiva de conhecimento histórico próximo da epistemologia da disciplina. Até então, de forma bastante generalizada, as iniciativas que se encontravam e que tentavam trabalhar com o

²² Podosfera é o termo comumente aplicado para caracterizar o espaço midiático que os *podcasts* ocupam. Diz respeito ao conjunto de iniciativas nestas mídias, também envolvendo um sentido comunitário a todas elas.

conhecimento histórico restringiam-se a uma perspectiva mais memorialística e factualizada da narrativa. Ademais, eram iniciativas de *podcasts* que tinham como características temas de variedades. Os temas ligados à história apareciam ocasionalmente e como coletâneas cronológicas. Era como um trabalho de escola em que os membros do grupo estudavam o tema a ser trabalhado e expunham o que pesquisaram sem uma preocupação restrita com a racionalidade da ciência histórica²³. Poucos são, inclusive, os que contêm historiadores profissionais em seus quadros, que quando aparecem, são como convidados especialistas para legitimar, através de seu argumento de autoridade, os fatos relatados e discutidos. Não havia, portanto, ao nosso julgamento, nenhuma iniciativa que contemplasse a complexidade do conhecimento histórico como um todo, que trabalhasse a circularidade deste conhecimento nos diferentes espaços a que ele se apresenta e que pudesse fazer uma reflexão sobre a narrativa que seria engendrada com toda a epistemologia da disciplina. Em outras palavras, no momento, nossa avaliação era de que havia a urgência de um *podcast* que levasse os saberes disciplinares à vida prática, e que ao mesmo tempo, abrisse espaço e trouxesse a vida prática para os saberes disciplinares.

Assim nasceu o **Sobre História Podcast**, primeiro desmembramento deste projeto. Os programas são publicados em um servidor que armazena e disponibiliza para os ouvintes o conteúdo, e gerenciados através de um *feed* que mantém as notificações sobre novos programas para o público que o assina. A primeira tentativa, ainda tímida, de um programa (que depois categorizamos como um episódio piloto, inclusive ainda sem o nome do projeto e sem um formato narrativo muito claro) deu conta de discutir as relações entre Ensino, História e Cinema, apresentando filmes que discutissem conceitos e temas históricos e com as considerações dos membros que compunham o programa. Este teste serviu para que discutíssemos e adaptássemos o formato narrativo e discursivo para uma perspectiva mais próxima do público que queríamos atingir. Assim, conseguimos fechar um formato que possibilitasse um debate livre de ideias e que ao mesmo tempo fosse simples e de fácil acesso para quem não fosse especificamente da área disciplinar da

²³ Exceções louváveis que talvez confirmem a generalização são o Escriba Café (Disponível em: <http://www.escribacafe.com>), que dramatiza episódios históricos com sonorização e sonoplastia que tentam transmitir ao ouvinte sensações próximas ao que se quer relatar, numa certa proximidade com o que Gumbrecht chama de “produção de presença” (ver GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir. Contraponto, 2010.), e o História Online, produzido por um professor de História com uma cara mais de sala de aula, voltado para alunos de ensino médio e que prestam vestibulares (Disponível em: <https://historiaonline.com.br/podcasts/>). Acesso em: 25 de outubro de 2016).

História. A preocupação era de que o público se sentisse presente e parte da discussão. E, portanto, fechamos um formato que se aproxima de uma conversa informal sobre o tema determinado, como um papo descontraído, mas guiado pela preocupação histórica sobre ele. Outra característica importante sobre o formato narrativo adotado é fazer com que a discussão, e até mesmo, em algumas ocasiões, a escolha do tema, seja guiada por uma perspectiva do presente. É um olhar sobre o tempo presente, um questionamento sobre alguma problemática atual que guia o debate: queremos aproximar o público também de uma percepção da ciência histórica como uma possível ferramenta de análise do tempo, em que ele (público) dispõe de instrumentos para pensar o seu presente. Assim, procuramos não só diferir dos discursos tradicionais que predominam na *podosfera*, mas também demonstrar como a ciência histórica é plural e tem aplicabilidade na vida cotidiana, assim como propõe Rüsen. Um papo solto, que tenta utilizar dos construtos conceituais da História para analisar acontecimentos presentes sem que necessariamente o público fosse embotado com as complexidades epistemológicas da disciplina. É tornar a História simples, como de fato entendemos que ela é.

Sendo assim, construímos programas com temáticas bem atuais:

- 01- **“Mãe, vou fazer história”**: discutimos no programa inicial as possibilidades e problemas na carreira do historiador e como se estrutura a formação de alguém que pensa em se formar historiador profissional
- 02- **“Memórias da Ditadura”**: analisamos as apropriações que são feitas no presente sobre a historiografia e sobre a história do período da ditadura militar brasileira nos dias de hoje e de que forma isto reverbera na sociedade atual
- 03- **“Quem inventou o amor”**: discutimos de que forma que entendemos o amor hoje e porque ele é visto tão comumente de uma forma romantizada; além disso, também refletimos como isto influi nas visões de gênero que se tem hoje em dia
- 04- **“Somos tão jovens”**: sob as discussões nacionais acerca da redução da menoridade penal, discutimos como a história construiu as noções de criança e de jovem, e de como as sociedades enxergaram estas categorias
- 05- **“Intervenção Histórica já?”**: a propósito das primeiras manifestações contrárias a presidenta removida do poder Dilma Rousseff, em 2015, onde muitos cartazes e falas pedindo intervenção militar e, em contraponto, outras falas alegando que tais pessoas não

sabiam nada de história, fomos discutir como a disciplina histórica pode contribuir para uma melhor compreensão destas questões

06- **“Do riso a luta”**: investigar historicamente como o carnaval é um elemento de agregação social que se apropria do riso como forma de manifestação das lutas sociais ao longo do tempo

07- **“Tudo sob controle”**: pensar as relações possíveis entre Games e Jogos Eletrônicos, Ensino e História, através de experiências bem e mal sucedidas dentro e fora de salas de aulas.

08- **“Exodus”**: a propósito do episódio com o menino Aylan Kurdi, que morreu afogado numa praia da Turquia numa tentativa dele e de sua família se refugiarem na Europa por conta da Guerra na Síria, discutimos os movimentos migratórios ao longo da história na tentativa de analisar os principais discursos preconceituosos sobre os refugiados no presente

09- **“Baseado em que? - como a BNCC pode mudar a sua vida”**: analisamos o processo de construção da Base Nacional Curricular Comum e como ela poderia influenciar as políticas nacionais sobre a educação aos anos por vir, e de que forma ela impactaria na vida das pessoas

10- **“Instintos primitivos”**: com o crescimento das manifestações anti-corrupção que posteriormente culminariam com o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder, analisamos e discutimos a luz da história os discursos que colocavam como centro argumentativo a corrupção nacional. Para isto elencamos casos de corrupção famosos do país fazendo um exercício de análise historiográfico.

11- **“Não matarás”**: com o crescimento do discurso de que “bandido bom é bandido morto”, inclusive com parlamentares e figuras proeminentes da política nacional adotando este tipo de argumentação, fizemos uma discussão sobre os chamados “instintos humanos”, trazendo casos históricos que pudessem elucidar o como estas falas são historicamente construídas

12- **“Escolas são asas”**: discutimos as questões sobre os projetos do movimento Escola sem Partido, que ganham adeptos pelo Brasil e que buscam limitar as ações e a autonomia escolar. Neste episódio contamos com a presença do Prof. Dr. Fernando Penna (UFF) e

da historiadora Renata Aquino, ambos membros do movimento *Professores contra o Escola sem Partido*²⁴

3.4 O *Sobre História* como um Projeto Estabelecido

Ao longo do tempo o **Sobre História Podcast** obteve um crescimento bem significativo de público. Em mais ou menos um ano e meio de trajetória (até a escrita deste trabalho) o projeto já conta com uma média de 10.000 (dez mil) ouvintes por episódio lançado²⁵. Uma característica desta relação com os ouvintes é a troca de informações, correções, sugestões de pautas e diálogos com o público através das redes sociais²⁶ e do *e-mail* do projeto. Todo programa começa com uma sessão de leitura destes contatos que recebemos, o que estabelece uma via de mão dupla com este público, e já conta com mais de 200 interações. Estes perfis nas redes sociais ajudam a ampliar o público e a desmembrar as discussões em outros meios e mecanismos, configurando outros discursos e narrativas para o produto principal do projeto, que é o *podcast*. São veios complementares ao que se apresenta nos programas, expandindo a discussão por meio de vídeos, fotos e imagens, textos e documentos relacionados etc.

Entretanto, entendendo que uma plataforma própria para construção de mais conteúdo que pudesse dialogar e complementar o que já produzíamos em formato audiofônico através da produção dos *podcasts*, em junho de 2016 lançamos uma página de internet, em formato de blog, o que nos permitiu maior controle e liberdade na produção de novos conteúdos e na própria organização dos materiais que produziam o programa. O site, chamado por nós de **Sobre História Blog**²⁷, abriu novos *fronts* de interação com o público, além de trazer novos membros na figura de autores-convidados²⁸, o que ampliou os horizontes e as perspectivas do projeto.

²⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/>. Acesso em 25 de outubro de 2016.

²⁵ Estatísticas construídas a partir dos dados fornecidos pelos serviços de *feed* em que hospedamos o projeto. Disponível em: <<http://feeds.feedburner.com/SobreHistoria>> e <<http://soundcloud.com/sobrehistoriapodcast>>. Acesso em 25 de outubro de 2016.

²⁶ O projeto conta hoje com um perfil no Facebook (<http://facebook.com/sobrehistoria.podcast>), perfil no Instagram (<http://instagram.com/sobrehistoria>) e perfil no Twitter (http://twitter.com/sobre_historia). Acessos em: 25 de outubro de 2016

²⁷ Disponível em: <<http://sobrehistoria.blog.br>>. Acesso em 25 de outubro de 2016

²⁸ É interessante aqui observar que estes autores-convidados formam um grupo que, através da diversidade que o compõe, ajuda a dar ao projeto uma perspectiva, como dissemos ao longo do texto, circular, na medida em que são pessoas que estão presentes em espaços escolares e acadêmicos e que também publicam e falam com o público em geral.

Aliás, a despeito do hiato na produção dos *podcasts*, por eventualidade de todos os produtores estarem participando deste programa de mestrado e de estarem elaborando suas pesquisas, o blog passou então a ser a principal plataforma de publicação de conteúdos, onde buscamos abrir espaços para que iniciativas que se enquadrem dentro das premissas do projeto possam livremente encontrar um espaço de reverberação e conexão com um público interessado em uma perspectiva diferente do ensino e do fazer históricos.

Ao aproximar o seu público das discussões propostas e da própria elaboração das narrativas, o que é possibilitado pelas TDIC's com características de interação quase imediata, como são os casos aqui demonstrados, o **Sobre História** aproxima também o saber historiográfico da ciência de referência deste público, que numa espécie de diálogo elástico, recebe e devolve as demandas e percepções destes espaços públicos. É, pensamos, uma relação diferente e nova que impõe, por sua vez, novas reflexões acerca de como este conhecimento se elabora nestes espaços complexificados por estas tecnologias e de como o Ensino de História, como construto epistemológico, como conjunto de práticas e experiências e como campo disciplinar é alimentado e modificado por estas novas maneiras de se lidar com o conhecimento histórico. É indiscutível, portanto, a importância de um projeto como este, assim como o surgimento e a reflexão sobre novas iniciativas que possam surgir neste sentido.

Assim, entendemos que o Sobre História colabora para a inclusão e a discussão de uma nova perspectiva de ensino de história nos espaços midiáticos, construindo novas relações com as tecnologias dispostas no tempo presente, e repensando as relações existentes. Entendemos também que ele constrói uma ponte com o público, seja o espaço, seja as pessoas que compõe a sua audiência, que permite ao Ensino de História refletir sobre diferentes e inovadoras maneiras de lidar com as TDIC's. Entendemos, ainda, que ele ajuda a reelaborar as práticas narrativas da História para além do texto escrito, ajudando a estabelecer uma convergência entre os diferentes formatos de mídia e, conseqüentemente, entre as múltiplas formas narrativas do conhecimento histórico. E por fim, pensamos que seja um projeto que ajude a diminuir as fronteiras entre os espaços em que a os diferentes discursos históricos possam circular, colaborando para uma melhor compreensão do nosso tempo.

3.5 Como é elaborado um Programa do *Sobre História Podcast*

Para efeito demonstrativo, iremos sinteticamente descrever o processo geral pelo qual um programa do *podcast* é elaborado, tentando percorrer ilustrativamente o percurso pelo qual ele é pensado e demonstrar como o público é parte da elaboração. Para tal, escolhemos como exemplo o episódio de número 03, “Quem inventou o amor?”, no momento da escrita deste texto, nosso programa com mais ouvintes com um total de quase 15.000 acessos.

A ideia deste episódio surgiu de uma conversa informal em que alguns membros do projeto falavam sobre suas experiências em sala de aula. Uma das integrantes do projeto, professora do Ensino Básico da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, comentava práticas educativas que havia exercido com seus alunos de nível fundamental II quando ensinava sobre o tema da Idade Média. Ao passar o filme *Tristão e Isolda* e comentar sobre ele, fazendo relações com o texto original, alguns alunos logo identificaram elementos históricos que compõe até hoje boa parte das narrativas do que é entendido por amor romântico. Alguns comentários dos alunos giraram em torno de perceber que, a despeito de tantos séculos passados, havia permanências históricas que delimitavam a compreensão presente sobre a ideia de amor.

A professora então expandiu a discussão para um trabalho que exercitasse neles a interpretação sobre contos de fadas fazendo relações com o contexto histórico em que muitos deles foram produzidos, inclusive pela cultura oral da Idade média. A ideia era que através destes contos, que mantiveram uma alta taxa de popularidade ao longo dos anos e são familiares para quase todos (senão todos), os alunos e alunas pudessem perceber conceitos e percepções históricas sobre o tempo trabalhado. Trazer a literatura de época era não só sanar uma curiosidade demonstrada pelos alunos acerca de um tema em que eles demonstraram interesse, mas também fazê-los refletir historicamente sobre o contexto da sociedade medieval. Até que uma das alunas trouxe a baila o questionamento sobre o porquê de serem sempre e somente mulheres as agentes destes contos de amor romântico. Na visão da aluna, as mulheres que buscavam e lutavam pelo amor de um homem (quase sempre identificado com um elemento social da nobreza medieval, através da figura clássica do príncipe) e passavam por uma jornada de sofrimentos e angústias até serem salvas por este elemento masculino. O homem como salvador, a mulher como merecedora do amor masculino. Em seguida, em tom jocoso,

alguns outros alunos responderam esta menina com frases contendo falas machistas e até mesmo homofóbicas, causando uma grande contenda dentro de sala.

A professora então imediatamente detectou que a questão de gênero para os alunos e alunas da turma poderia ser um ponto de reflexão a ser explorada, na medida em que, segundo ela, havia, por parte de alguns na turma, uma certa dose de preconceitos relativos às questões de gênero e sexualidade. A professora então redesenhou todo o seu planejamento; entretanto, devido ao tempo destinado a suas aulas e às restrições curriculares que vinham tanto da coordenação quanto da secretaria municipal de educação, ela, ao final, sentiu que este tema não tinha sido plenamente desenvolvido.

O grupo então identificou que este poderia ser um tema interessante de ser transformado em um episódio, onde à luz de conceitos históricos e de uma discussão historiográfica sobre o tema, poderíamos desenvolver esta discussão a partir do que a turma propôs, mas ampliando-a para o grande público. O desafio, portanto, seria construir um episódio em que se arquitetasse uma discussão que contemplasse os aspectos pedagógicos que a professora não conseguiu cumprir em sala, mas que não se restringisse ao discurso escolar da sala de aula.

Aqui é interessante observar como o episódio surge como possibilidade: é de uma demanda do espaço escolar, de alunos e alunas sendo alunos e alunas, dentro da sala de aula, que aparece a ideia do programa. É um *insight* de uma aluna, numa articulação de saberes que se deram dentro daquele espaço escolar, mas que se alimentaram também de percepções de sua vida prática e de noções e entendimentos externos a este espaço – os papéis masculino e feminino na literatura medieval e sua perpetuação até os dias de hoje (quem sabe podemos conjecturar que ela tenha arrastado esta percepção para sua própria vida) – que possibilita o entendimento do grupo de que há um tema a ser debatido. São saberes múltiplos e articulados na Escola que extravasam este espaço e invadem, por assim dizer, a nossa compreensão de mundo, que é muito própria e exclusiva. Tudo isto é trabalhado e (re)significado pelo indivíduo, aqui a aluna, que faz retornar como uma questão para o mundo, meio que representado pela professora.

A partir daí há um intenso trabalho de pesquisa, levantamento de fontes, referências da historiografia relacionada ao tema e textos que possam alimentar a construção de uma pauta para o programa. A pesquisa é feita coletiva e livremente por todos os membros do projeto, inclusive aqueles que não participarão do episódio. No caso deste episódio alguns autores serviram de base para a discussão: André Capelão e seu “Tratado do Amor Cortês” (CAPELÃO, 2000.) - um texto de época que, de certa forma,

normatiza o amor na Idade Média-, George Duby e seu livro “Damas do século XII” (DUBY, 1997.) - referência em estudos do medievo - e José D’assunção Barros, com um texto que faz um levantamento historiográfico sobre o tema do amor cortês (BARROS, 2008).

É este levantamento que servirá de eixo para a construção da discussão e a confecção da pauta²⁹. É o conjunto de historiadores que compõe a equipe do projeto que constituirá a discussão histórica a ser feita. A partir de uma demanda do espaço público que é a escola, o conhecimento histórico é re-elaborado por historiadores-professores recolocado na mesa para uma nova apreciação sobre ele.

Após a pesquisa e as primeiras impressões sobre a pauta, um *teaser* é lançado através das páginas e redes sociais do projeto, explicitando parcialmente o tema que será discutido. O público que segue estas redes então entrará com mais indagações e mais articulações a serem feitas acerca do tema. Novas possibilidades surgem e há uma nova re-elaboração do tema levando a mais uma etapa de pesquisas. Todo o material de pesquisa é disponibilizado *online* para todos os integrantes da equipe que vão coletivamente (re)desenhando o esboço de pauta que vai sendo construído.

Ao final, uma pauta é fechada e a marcação do dia de gravação é feita. Esta tem uma dinâmica de conversa livre. Ou seja, a pauta existe basicamente para guiar as discussões, e não para engessá-las. A gravação deste terceiro episódio contou com sete integrantes, todos membros do projeto e professores da educação básica (além de mestrandos deste programa). A gravação gerou uma conversa que durou em torno de duas horas e 30 minutos. Entretanto todo episódio passa por um processo de edição que busca não só ambientar e sonorizar o programa, como também cortar excessos e silêncios que atrapalhem a narrativa proposta.

Aqui cabe mais algumas considerações. Como a gravação é livre e a conversa flui de forma não controlada, há momentos em que, por exemplo, falas se superpõe, em que silêncios acontecem naturalmente e que erros conceituais e de discurso aparecem. A edição, portanto, exerce um papel fundamental de dar um nexos narrativo que ajudará na produção de um sentido para quem ouve. É ela que busca na sonorização e na sonoplastia do episódio atribuir uma ambientação que, como dito em capítulos anteriores, entendemos que contribui na construção de uma narrativa que o ouvinte ajuda a construir. Pensamos que esta é uma fase fundamental para fazer com que a audiência se sinta

²⁹ Em anexo a este texto encontra-se a pauta sobre o referido episódio.

minimamente transportada para aquele contexto histórico discutido. Neste episódio a edição sonorizou todo o programa com músicas escolhidas parte pelos integrantes e parte pelo público nas redes sociais, e que tivessem como tema central o amor. Algumas delas entraram no escopo da discussão do programa.

Uma vez editado, o *podcast* é publicado no *feed* e posteriormente em todas as páginas e redes sociais do projeto. Assim, ele é divulgado para o público; parte dele, depois de finalizar a audição, compartilha o programa em suas próprias redes, fazendo com que mais pessoas acessem o programa e o compartilhem, criando um efeito cascata de divulgação do conteúdo produzido. Esta é a principal forma pela qual o projeto vai conseguindo novos seguidores e ouvintes. E também configura um exemplo de como a informação é compartilhada na atualidade.

É interessante observar que esta publicação é feita através de um *post* que não somente descreve o programa, mas que o complementa, através da disponibilização de textos, vídeos, áudios (e inclusive outros programas sobre o tema, se houver) que ajudam o ouvinte a ampliar seu conhecimento sobre o tema. E tão ou mais interessante é observar também que este conjunto de indicações é construído com a ajuda do próprio público que passa a indicar e a inserir novas referências e informações ao conjunto. É a isto que chamamos de relação dialógica entre o público e as instâncias de produção do conhecimento. Numa espécie de vai-e-volta, como um elástico, o conhecimento é construído de forma colaborativa, logo se utilizando de uma inteligência coletiva entre todos que se propõe a participar.

Após a publicação, a interação com o público acontece de uma forma mais explícita. O público envia comentários e/ou e-mails que podem indicar erros cometidos durante o episódio, novas referências e sugestões de pautas, comentários sobre a dinâmica da gravação, falhas e esquecimentos, complementos de informações, novas dúvidas. Tudo isto ajuda a gerar novas indagações que podem servir para novos episódios ou publicação de materiais complementares em outros formatos midiáticos.

Esta discussão fica mais interessante se pegarmos os exemplos de retorno do público que utiliza os episódios em sala de aula. Para nós, principalmente na especificidade deste terceiro episódio aqui relatado, isto é encarado como uma espécie de fechamento de ciclo: um conhecimento que surge de uma demanda de um espaço escolar acaba retornando ao mesmo espaço em que foi inicialmente engendrado. Saberes que circulam...

Estes relatos de professores que utilizam o conteúdo dos programas em sala de aula demonstram, de certa forma, o que discutimos acima, sobre a composição de um conhecimento histórico que circula por diferentes espaços. Fora do enclausuramento das fronteiras tradicionais, estes saberes-mosaicos vão se compondo e se transformando em uma movimentação espiralada em que múltiplos espaços (alguns nem pensados ou planejados inicialmente na elaboração do episódio) e diferentes meios vão constituindo dinamicamente este conhecimento, que, referenciando-se ao conceito de Martín-Barbero, vira uma interessante e instigante composição multicolorida.

Sobre este episódio, pelo menos três e-mails recebidos³⁰ relataram experiências mais ou menos bem-sucedidas em sala de aula. Alguns outros relataram novas percepções acerca do tema que os ajudaram a compreender melhor o seu cotidiano e a sociedade. Há um exemplo sobre o episódio de número 02 - “Memórias da Ditadura” em que uma ouvinte relatou a lembrança reprimida de um tio assassinado pelo regime militar. Há um outro e-mail, sobre este mesmo episódio, em que um ouvinte se lembra de um documentário que ele assistiu em que uma mulher transgênero relata as dificuldades de ser e viver como uma mulher transgênero durante a ditadura, inclusive mencionando o fato de que ela, dentre todas as suas amigas na mesma condição, teria sido a única sobrevivente; este mesmo ouvinte menciona o fato de que esta lembrança do documentário que o episódio propiciou e mais a discussão feita permitiram a ele uma melhor compreensão de si mesmo e de sua homossexualidade, o que para todos da equipe foi muito marcante e recompensador.

Fica nítido, portanto, a nosso ver, como o conhecimento histórico, e portanto o Ensino de História, compreendido dentro desta perspectiva multi-espacial e circular que quisemos discutir durante o corpo deste trabalho é essencial para uma nova elaboração de um fazer histórico e a discussão de uma epistemologia da História que (re)considere uma sociedade transformada não somente pelo advento das TDIC's e o crescimento de uma noção de inteligência coletiva e de convergência, mas também por um tempo em que os limites impostos pela tradição iluminista e positivista - em que as disciplinas científicas e seus saberes eram traçados por fronteiras bem delimitadas - cada vez mais vai se esvaindo em um fluxo de informações e conhecimento multilateralizado.

Entendemos que este projeto de História Pública que dialoga com as propostas da História Digital permite estas discussões e serve como arcabouço de reflexões sobre estas

³⁰ Aqui, por uma questão ética, não publicaremos o conteúdo destes e-mails de forma a respeitar a integridade e a identidade dos remetentes.

novas realidades de um mundo que cada vez mais se coloca como um “campo aberto” de debates. Ele contém em si inúmeras possibilidades que ainda podem ser postas em práticas, mas essencialmente é um projeto de Ensino de História que coloca à mesa questões extremamente atuais para a disciplina histórica, em especial para a Didática da História. Reflete sobre as infinitas possibilidades de se fazer ensino fora dos espaços escolares e chama a atenção para o fato de que ensinar e aprender vai muito além dos saberes de referência.

Enfim, pensar o Ensino através de práticas de História Pública em meios digitais é um desafio que está muito longe de ser encerrado em uma discussão breve ou em um único projeto. Mas esperamos que através de nossa proposta possamos contribuir não só para o debate e para a crítica sobre o tema, mas também para alimentar a vontade de que mais projetos neste sentido apareçam e cresçam, e ajudem a contribuir com uma História que esteja mais conectada com a sociedade do tempo presente.

CONCLUSÃO

Durante esta dissertação busquei apresentar uma discussão que se localiza nos campos da Teoria da História e do Ensino de História, ambos conectados através de uma discussão bibliográfica já estabelecida na disciplina há alguns anos, mas que talvez ainda não estejam solidamente discutidos em conjunto. Entender o Ensino de História como um elemento fundamental da epistemologia da própria História como conhecimento, como conjunto disciplinar, faz-se, a meu ver, urgente em uma sociedade que cada vez mais se dissocia de estruturas informacionais arraigadas em tradições solidificadas em torno de - como disse anteriormente pela Introdução deste trabalho - processos unilaterais de produção de conhecimento.

A sociedade - de maneira geral e sem considerar, por ora, as questões sociais de classe, raça, gênero etc. que acabam, por fim, também influenciando de produção de distribuição de conhecimento - hoje já se insere em uma dinâmica de circulação de saberes multilateralizados, muito em parte, como discutido anteriormente, pelo advento e popularização de tecnologias como a Web 2.0 e a banda larga. Isto cria uma situação até então não imaginada pela teoria: fomos todos alavancados da posição exclusiva de consumidores de informação e agora somos todos (os que tem acesso a estas tecnologias) potencialmente consumidores-produtores, numa dialética interessante que, a meu ver, repercute profundamente no modo pelo qual devemos pensar o próprio conhecimento histórico.

É neste sentido que proponho uma reflexão epistemológica: se o conhecimento histórico agora passa a circular de forma mais livre, quiçá mais libertina, pelos espaços públicos; se os espaços escolares, tal qual os define Martín-Barbero, não são mais as instâncias exclusivas em que este conhecimento é produzido de forma legítima; se a Academia e a Escola não são mais unicamente os espaços onde o conhecimento histórico é elaborado, pensado, refletido, legitimado; se, ainda, o historiador profissional, imbuído da racionalidade teórica e metodológica da disciplina histórica racionalizada e científica, não se reclusa mais nos espaços escolares e na chamada “torre de marfim” da Academia, faz-se, portanto, cada vez mais necessário a reflexão sobre como estes espaços públicos

podem tensionar a tradição disciplinar da História para uma nova elaboração do próprio conhecimento. Sendo assim, entendo que seja urgente para a Teoria da História:

- como propõe Rüsen, entender a Didática da História como elemento fundamental e até mesmo constituinte do próprio conhecimento histórico
- pensar a vida prática, cotidiana, como parte da elaboração do conhecimento, na medida em que, como também aponta Rüsen, a consciência histórica é algo inato ao ser humano e que permite a sua orientação no tempo
- por fim, considerar os espaços públicos como espaços de ensino; ou seja, entender os espaços públicos - dentre os quais, nesta dissertação, os espaços midiáticos como espaços privilegiados para a proposta aqui apresentada – como espaços onde o conhecimento histórico também circula; isto é, como espaços em que a Didática da História também é (re)elaborada e refletida.

Neste sentido, torna-se urgente também, pensar em uma Didática da História que contemple um conhecimento que abarque as questões da *práxis* nestes espaços. Como propõe Saddi, uma Didática da História Pública se faz necessária se queremos compreender uma epistemologia da História conectada (para um termo bem apropriado na discussão) a uma realidade nova e desafiadora. A ampliação dos espaços públicos nas questões mais latentes para a disciplina, vista por muitos como uma esmagadora invasão da realidade atual e do tempo presente nas demandas da própria disciplina, tem alargado a necessidade de se (re)pensar como a História se pensa. A própria discussão acerca da História Pública e as diferentes visões dentro da História sobre esta maneira de se fazer história, especialmente no campo da Teoria e Metodologia, que busquei apresentar anteriormente, apontam para uma busca da disciplina em se readequar às novas realidades que se apresentam. Neste sentido, entendo como um lugar profícuo e privilegiado de discussão para o historiador que quer pensar um conhecimento elaborado a partir da *práxis*.

Inserido dentro da proposta deste programa de mestrado profissional, em sua especificidade, no terceiro capítulo busquei não somente demonstrar, mas também discutir e refletir sobre o produto apresentado como conclusão do curso: um podcast que tem o conhecimento histórico como elemento principal. Entendido aqui como uma prática de História Pública, onde estruturalmente é desenvolvido de forma coletiva por historiadores-professores, o projeto aqui apresentado é um exemplo simplista de como, para muito além de somente ocupar os espaços públicos midiáticos, o historiador pode e deve se apropriar deles. Apropriação aqui entendida como não só se fazer presente, ou

melhor, não somente estar, mas acima de tudo ser neste tempo constantemente inconstante.

Sendo assim, este trabalho buscou demonstrar que as discussões sobre uma Didática da História que esteja aproximada de uma epistemologia da História e de uma Teoria que contemple também as reflexões de uma disciplina histórica cada vez mais aberta às dimensões públicas de produção de seu próprio conhecimento. Saberes que estejam conectados (e aqui usamos o termo da forma mais ampla possível) com um presente em que novas formas de acesso ao conhecimento através de novas mídias e tecnologias acabam por moldar e influir na forma como estes saberes serão pensados e refletidos – como argumentação e como reverberação – nas entranhas da disciplina e de suas tradições. Mexer e abalar as tradições é algo inerente ao conhecimento histórico. Compreender estes abalos considerando nosso estar no presente é não só tarefa, é inevitável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Leandro Coelho de. *Cultura digital e fazer histórico: estudos dos usos e apropriações das tecnologias digitais de informação e comunicação no ofício do historiador*. 2012. 140 f.. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro.

ANDRÉ, Richard G. *Mosaico de saberes: mídia, educação e circularidade de saberes*. **Revista de Educação e Complexidade**. Maringá: n.1, jan-2013.

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 2015

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARBOSA, Marialva Carlos. *História da comunicação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2013.

BARCA, Isabel. *Literacia e consciência histórica Historical literacy and consciousness*. **Educar em revista**. Porto / Portugal: p. 93-112, 2006.

BARROS, José D. Assunção. *Os trovadores medievais e o amor cortês—reflexões historiográficas*. **Revista Aletheia**. Natal / RN: v. 1, p. 1-15, 2008.

BERGMANN, K. *A História na reflexão didática*. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BLOCH, Marc. *Introdução a História*. Rio de Janeiro: Zahar 2001.

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

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CAINELLI, M. R. *Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo*. **Currículo sem fronteiras**. [S.l.] v. 8, n. 2, p. 134-147, 2008.

CAPELÃO, André. *Tratado do amor cortês*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CERRI, L. F. *Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa: v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

_____. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.

_____. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

DA CRUZ DURAN, Maria Renata; ALBERTI, Verena. *Dossiê: História 2.0: ensino a distância, redes sociais e recursos educacionais abertos*. **Revista História Hoje**. [S.l.] v.

3, n. 5, p. 13-22, 2014. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/107>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; DE OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

DE CARVALHO, Bruno Leal Pastor. *Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online*. **Revista História Hoje**. [S.l.] v. 3, n. 5, p. 165-188, 2014. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/126>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

DUBY, Georges. *Damas do século XII: a lembrança dos ancestrais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GABRIEL, C. T., & MONTEIRO, A. *Currículo, ensino de história e narrativa*. Rio de Janeiro: Anais da REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 30., 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo-ensino-de-historia-e-narrativa>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

GALLINI, Stefania; NOIRET, Serge. *La historia digital en la era del Web 2.0: introducción al Dossier Historia Digital*. **Historia crítica**. Bogotá / Colômbia: n. 43, p. 16-37, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81122475003>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBBS, Thomas. *Leviatã: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOBSBAWM, Eric J. & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012

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

KENSKI, Vani Moreira. *Novas tecnologias*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 8, p. 58-71, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

LEE, Peter. *Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica*. In: BARCA, Isabel (org.) *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Uminho, 2008.

_____. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. **Revista Educar**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.

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

LUCCHESI, Anita & LEAL, Bruno. *História Digital: Reflexões, experiências e Perspectivas*. In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabelo & SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

LUCCHESI, Anita. *História e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública*. Natal: Anais do SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, XXVII, p. 1-17, 2013.

_____. *Por um debate sobre História e Historiografia Digital*. BOLETIM HISTORIAR, São Cristóvão / SE: n. 2, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2127>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

_____. *Conversas na antessala da Academia: o presente, a oralidade e a história pública digital*. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 39-69, 2014.

MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Henelice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades*. **Revista iberoamericana de educacionais**. Araraquara / SP: n. 32, p. 17-34, 2003.

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

MONTEIRO, Ana Maria & F. Da C.; PENNA, Fernando de A. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. **Educação & Realidade**. Porto Alegre / RS: v. 36, n. 1, 2011.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. *Podcast: potencialidades na educação*. **Revista Prisma.com**. Porto / Portugal: n. 3, p. 88-110, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/priscom/article/view/623>>. Acesso em: 20 de outubro de 2016

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

PENNA, F. A. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFRJ. Rio de Janeiro: 2013.

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

QUINAN, Lícia & CARVALHO, Alessandra. *Conhecimento histórico escolar, consciência histórica e função social do historiador: uma reflexão a partir do ensino da ditadura militar na educação básica*. **Transversos**. Rio de Janeiro: v. 04, n. 04, ano 02. Abr. – set. 2015.

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

RÜSEN, Jorn. *Razão histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: WA Editores, 2012.

_____. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa / PR: v.1, n.1, 15 jul/dez, p. 12, 2006.

SADDI, Rafael. *Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica*. **História & Ensino**. Londrina / PR: v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

_____. *O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada*. **Revista Acta Scientiarum**. Maringá / SP: v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Novos desafios da comunicação*. **Lumina-Facom**. Juiz de Fora / MG: UFJF, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2001.

SANTHIAGO, Ricardo. *Dois palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil*. In MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, RABELO, Juniele & SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

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

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

_____. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta. Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, p. 21-51, 2009.

SHIRKY, Clay. *Cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. **Educação & Sociedade**. Porto Alegre / RS: v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

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

WANDERLEY, Sonia. *História e TV: produção e difusão do saber—a televisão como cenário de representação política*. In NEVES, Lúcia Maria Bastos (Org.); MOREL, Marco (Org.); FERREIRA, Tania Maria Bessone da C. (Org.). *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2006.

_____. *Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade* Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 217-234 – 2013.

_____. *Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar*. In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, RABELO, Juniele & SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ANEXOS

Anexo 1 - Pauta do episódio 03 - “Quem inventou o amor?”

A pauta do episódio 03 - “Quem inventou o amor?” citada anteriormente no capítulo 3 segue em anexo a este texto para melhor apreciação das ideias expostas.

SOBRE HISTÓRIA *PODCAST*

Episódio 03 – QUEM INVENTOU O AMOR?

GRAVAÇÃO PREVISTA PARA 23/06/2015 as 19:00h

LANÇAMENTO PREVISTO PARA 15/07/2015

INTRODUÇÃO

[APRESENTADOR(A)]

Ahhh ... o amor... (suspiros apaixonados) “Amor é uma paixão natural que nasce da visão da beleza do outro sexo e da lembrança obsessante dessa beleza. Passamos a desejar, acima de tudo, estar nos braços do outro e a desejar que, nesse contato, sejam respeitados por vontade comum todos os mandamentos do amor”. O que pode parecer uma definição de amor de algumas dessas revistas femininas, é, na verdade, uma frase de André, o capelão num texto escrito no século XII!!!! Isso mesmo, do século XII!!! Amamos da mesma forma sempre? Ou ainda é como na época da Idade Média? Amor tem regras? O amor é inventado? Mas... peraí?! O que isso tem a ver com a história mesmo?! Preparem seus coraçõezinhos porque é hora de se apaixonar pelo nosso *podcast*!!! Sobre História está no ar!!!!

Meninos e meninas, este é o **Sobre História Podcast número 03. Quem inventou o amor?**

[SOBE TRILHA MUSICAL / VINHETA]

APRESENTAÇÃO

Olá, meninas e meninos. Aqui é XXX, vosso (a) host querido (a), e antes de apresentar a mesa, calma... Antes de tudo: ESTE É O NOSSO TERCEIRO EPISÓDIO!

[*todos comemoram*]

Apresentar a mesa:

Apresentar o tema: Sempre temos a tendência de acreditar que a nossa geração é moderna e única quando na verdade, sem perceber, atualizamos ou até mesmo reproduzimos de forma consciente ou não discursos de muito tempo atrás. Poucos sabem, mas a maneira como amamos é uma construção histórica. O amor romântico remete a Idade Média mais especificamente à corte dos príncipes franceses da época carolíngia. Para tentar controlar sua corte, esses príncipes

com ajuda de trovadores, poetas e padres domésticos criaram relatos, canções e romances que deveriam ensinar os cavaleiros e se comportarem transmitindo suas regras de conduta para o amor. Muitas dessas narrativas de amor medievais permaneceram até hoje em romances como Tristão e Isolda, Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda, Abelardo e Heloísa. Essas histórias estão carregadas de olhares sobre sexo, homens e, principalmente, mulheres presentes no cotidiano da Idade Média que permaneceram ou mudaram no século XXI. Da Julieta, princesas da Disney como Branca de Neve, Cinderela ou Chapeuzinho Vermelho passando pelas corajosas irmãs Elsa e Anna de Frozen até a atual e super popular série Game of Thrones, o imaginário medieval está aí servindo de inspiração para escritores do presente.

Vamos para o PASSADO A LIMPO, o feedback dos programas anteriores!

PASSADO A LIMPO (leitura de e-mails do episódio anterior)

TEMPO: (10-15 min)

Contatos:

- e-mail: sobrehistoria.podcast@gmail.com

facebook.com/sobrehistoria.podcast

twitter: @sobre_historia

instagram: @sobrehistoria

Ler o feedback do programa anterior

TEMA PRINCIPAL

1. O QUE É AMOR CORTÊS.

Onde surgiu? Contexto histórico.

Quem escrevia?

Objetivos?

As regras de amor e as características de reciprocidade, honra e lealdade da Idade Média.

AS MULHERES NO AMOR CORTÊS

O “crime” de Eva.

Como eram retratadas?

Como eram percebidas?

Porque deveriam ser controladas?

O que é misoginia?

ANDRÉ CAPELÃO E O SEU TRATADO DO AMOR CORTÊS

Quem é? Como escreveu? Porquê?

Ler trechos do livro

Criticar; permanências e rupturas.

HISTÓRIAS DO AMOR CORTÊS

Tristão e Isolda

Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda

Abelardo e Heloísa

Outras histórias; Romeu e Julieta.

HISTÓRIAS DE PRINCESAS

Branca de Neve

Cinderela

Rapunzel

Chapeuzinho Vermelho

Bela Adormecida

AS NOVAS PRINCESAS OU ANTI-PRINCESAS?

Atendendo as demandas e conquistas das mulheres atuais.

A Princesa e o Sapo.

Princesa Fiona.

Valente.

Elsa e Anna de Frozen.

Malévola.

Quais mensagens elas trazem para as nossas crianças?

Para você, qual seria a “princesa” ideal para o século XXI?

CONCLUSÕES. AFINAL, O AMOR TEM REGRAS?

REFERÊNCIAS (LIVROS, FILMES, MÚSICAS...)

SUGESTÕES DE TRILHA SONORA

APRESENTAÇÃO: Quem Inventou o Amor? (Renato Russo)

TEMA PRINCIPAL: Amar é (Roupa Nova)

Item 1- Amor, I Love You (Marisa Monte)

Item 2- Eu sei que vou te amar... (Tom Jobim)

Item 3- Futuros Amantes (Chico Buarque)

Item 4- Amor é pra quem ama (Lenine)

Item 5- Todo o Amor que Houver Nesta Vida (cantado pela Cássia Eller)

Item 6- Me Adora (Pitty)

Item 7- Toda a Forma de Amor (Lulu Santos)

ENCERRAMENTO – Paula e Bebeto (qualquer maneira de amor vale a pena, qualquer maneira de amor valerá)

REFERÊNCIAS

George Duby – Eva e os Padres – Damas do Século XII

- O livro faz parte de uma trilogia Damas do Século XII. Heloísa, Isolda e outras damas do século XII, A lembrança dos ancestrais e Eva e os padres.

A maioria das informações sobre o amor inventado vem das obras literárias, estas com o objetivo de divertir, mas que, ao fazer isso, falavam do cotidiano da Idade Média. A literatura e a ficção como exemplos a seguir, regras de condutas amorosas com função pedagógica.

Gênero literário surgido entre os príncipes franceses feudais. Esses príncipes rivalizavam entre si, nesta disputa, ganhava quem tinha a corte mais brilhante. Desta forma, deveriam manter a ordem, cuidar do corpo, espírito, ornamentos, roupas e também de possuírem os melhores poetas.

No momento em que o casamento não tinha a ver com amor e sim negócios, para não dividir as heranças da família, somente casava o filho homem mais velho. Quanto ao pobre coitado do filho mais novo, guerreiro, viril e cheio de amor para dar restava o não casamento ou algumas opções. Entre elas estavam; alimentar a discórdia pela inveja do irmão mais velho, reclamar ao príncipe uma companhia de uma prima, sobrinha ou jovem viúva, seduzir mulheres casadas, ou então, no mais absoluto desespero, raptar uma moça. A grande aventura desses cavaleiros era o jogo amoroso que incluía conquistar a mulher proibida (casada). Os príncipes, ao mesmo tempo, que não queria desvalorizá-los deveria também reduzir seus efeitos, conter a violência do ataque sexual transformando-o num ritual, divertimento e amor celebrado pelos poetas. Neste contexto, surgiu o primeiro gênero literário do amor cortês; o Roman de La Rose.

Neste sentido, a dama (esposa do príncipe) tinha um papel fundamental. Educar (ensinar comportamentos), mediar (intercede junto aos cavaleiros em favor de seu marido) e sedutora (objeto de desejo e exposição e troféu dos príncipes).

Os criadores da literatura do amor cortês foram os homens da Igreja. Estes clérigos domésticos deveriam ensinar os cavaleiros e se comportar ensinando sua concepção de amor carregada de valores.

A “renascença do século XII”, o contato com a literatura grega levou os monges a perceberem o amor de maneira diferente. Antes o verdadeiro amor deveria ser reservado a Deus, amor divino, espiritual (caritas) enquanto o amor “por baixo” subterrâneo, terrestre era chamado de cupiditas. Agora o amor, o bom amor não era mais visto como captura. Nas primeiras canções de amor, as mulheres estavam ausentes. O amor cantado entre homens (mas não homossexual porque não envolvia o físico) estava marcado por valores da Idade Média como fidelidade, honra, reciprocidade e vassalagem. Quando os homens da Igreja passam a se interessar pelas relações homem e mulher é para criar uma ética do casamento. O sexo era um tropeço, um erro, um mal necessário que não deveria incluir prazer só procriação. Os parceiros devem se conter e, para isso, o esposo deve controlar “as tochas furiosas de libido” de sua esposa. No casamento, o marido deveria assumir a posição de Cristo, um chefe da relação.

A literatura do amor cortês mostra seus heróis de romance abrigados a se esconder sempre ameaçados. O mais terrível era a condenação tanto por guerreiros como por cavaleiros era o adultério. O adultério feminino dava ao esposo o direito de matar ou queimar sua mulher. Nesses romances, onde os heróis são todos homens, cabendo a mulher o papel de mera coadjuvante, retratam um conflito entre lei e desejo. “Assim transposto o fosso que separava o amor conjugal do amor fino, a sociedade cortês entrou inteiramente no jogo.” (p.137)

Tratado do Amor Cortês - André Capelão

Escrito provavelmente por um capelão da corte real de Maria de Champagne. Datado aproximadamente de os anos de 1185 e 1187.

O livro é dedicado a Gautier, filho de Gautier Le Chambellan, quem deveria guardar os seus manuscritos.

André utiliza a escolástica, retórica e dialética para construir seus argumentos. Recorre à autores da antiguidade clássica (Ovídio, Sêneca, Heroídes ...) e o estilo conhecido como *disputatio*, disputa para trazer razão ou refutar algo. Criação da universidade medievais; questionar a ideia de Idade Média, “idade das trevas” sem conhecimento.

Mulher como suserana, submissão total à mulher, o amante quer ser aceito como um vassalo. O livro reflete características sociais medievais, relações de fidelidade, sociedade de ordens (classes sociais). Diálogos; plebeu e plebeia, plebeu e mulher da baixa nobreza, plebeu e mulher da alta nobreza, nobre e plebeia, nobre e mulher da nobreza, grande senhor e plebeia e grande senhor, dama da alta nobreza e grande senhor e dama da pequena nobreza. Mostra a importância dada pela origem de nascimento da ordem social.

Cap. I O que é amor? Amor como paixão, sentimento inato. “Nasce da visão e da lembrança da beleza do outro e da necessidade de estar nos braços do outro”. Amor, dor, sofrimento de não ser correspondido. (p. 6) “O amor é o desejo desenfreado de ter prazer em abraços apaixonados.” “Essa palavra amor deriva do verbo *hamare*, que significa prender ou ser preso.” Fígado.

Cap. II Pessoas entre as quais o amor é possível. 1-Não pode existir entre pessoas do sexo oposto. 2- a maior de todas as alegrias é o amor correspondido, maior do que todas as riquezas.

Cap. III De onde vem o seu amor? Amor como estar preso por desejo (citação p. 11). Utiliza todas as manobras de sedução para atrair o outro.

Cap. VI Quais são os efeitos do amor? O amor faz até do homem mais grosseiro e sem educação brilhar de elegância, confere a este nobreza de caráter. O homem quando ama possui a virtude da castidade, não deseja estar nos braços de outra mulher que não seja a sua amada (citação p.15).

Cap. V Quais são as pessoas capazes de amar? (“portar as armas do amor”). Idade, cegueira ou excesso de paixão não podem amar. Idade, não podem homens mais do que 60 anos e mulheres 50 anos. Neste período o calor do corpo baixa, só restando a ele “o consolo de beber e comer”. Entre os jovens; meninas antes de 12 anos e meninos antes dos 14 anos. Já enuncia a ideia de que as mulheres amadurecem antes que os homens. O cego, por não poder enxergar a beleza, portanto não pode amar. O excesso de paixão torna os homens “escravos de desejos” sendo equiparados a bestas pois não se prendem a um único amor. Também estão fora dos jogos amorosos as prostitutas (pois se vendem), os trabalhadores manuais, camponeses e vilões (“rústicos”). Segundo André, essas pessoas, comparadas a animais, não podem amar.

Se alguma mulher do povo lhes agrada, que lhes tirem prazer de passagem. Mas sem preparativos, sem trabalhos de aproximação, ela não os merece. “Se, por acaso, as rústicas te atraírem, evitem lisonjeá-las, se achas a ocasião favorável, não hesites em satisfazer teu desejo, toma-a à força, é preciso submetê-las e curá-las de seu pudor”.

Cap. VI Quantos e quais são os meios para se obter o amor? Cinco formas para ser amado; beleza física, moralidade, elocução boa conversa, grande riqueza e rapidez de ceder aos desejos. Somente os três primeiros tornam capazes de ganhar um amor, os dois últimos (riqueza e cessão aos desejos) não fazem uma pessoa digna para entrar na “corte do amor”. O físico torna fácil atrair o amor principalmente daquele que só busca beleza e a elegância do corpo. A mulher

perspicaz, inteligente deve buscar no homem de bons costumes e não somente beleza física, o amor não dura. No entanto, André, alerta para o perigo das mulheres sedutoras, bonitas, espertas (“argutas”) ou com gestos e enfeites muito exagerados (“arrebiques”) compara essas mulheres com prostitutas e sem virtudes capazes de prender um homem de forma ardilosa (citação p. 19). Buscar na mulher não muito a beleza ou esperteza, mas a virtude, a riqueza das qualidades.

Cap. VII Do amor dos clérigos. André considera os eclesiásticos como a classe mais nobre de todas. Nobreza superior, pois, ela vem de Deus. Os clérigos devem renunciar ao amor e os prazeres da carne mantendo-se puros. Se, em todo o caso, um clérigo se apaixonar que seja por uma mulher da mesma classe social de seus pais. Ou seja, se apaixonar por algum de classe diferente é pior do que quebrar o celibato.

Cap. VIII Do amor das religiosas. A coisa já muda de questão, já é inadmissível uma religiosa se apaixonar. O homem deve fugir dessas mulheres como se fuge de uma peste caso não queira atrair a raiva de Deus. Ao contrário dos clérigos, as religiosas por não controlarem suas paixões são mais perigosas. Entretanto, André citando autores clássicos reconhece que “os amantes nunca se preocupam com a decência” ou que “o amor tem vista curta; enxerga tudo com olhos cegos”.

Cap. IX – Do amor que se obtêm pagando. O amor exige o desinteresse total. O amor verdadeiro vem apenas da afeição do coração e não o que se tem em troca de dinheiro. Mais uma vez a mulher é representada como aquela que seduz para ganhar a riqueza do homem. Uma mulher honrada nunca deve aceitar presentes por luxos, é permitido, no entanto, obter quando necessitada. O livro alerta para o perigo do tipo de mulher que se prostitui como uma cortesã. “Portanto, não te deixas enganar pela aparência enganadora assumida por uma mulher ou por essa espécie de degeneradas cujas as primeiras carícias são mais doces que o mel, a as últimas, mas amargas que o fel ou o absinto.” (p.201). Comparação da mulher com Vênus.

Cânticos dos Cânticos

<http://www.oocities.org/mpennafort/li0401.html>

<http://homememulheroscriou.blogspot.com.br/2010/09/linguagem-amorosa-no-cantico-dos.html>