

**INVESTIGACIONES  
Y PRÁCTICAS  
INNOVADORAS  
SOBRE LAS  
APORTACIONES  
DE LO DIGITAL EN  
LOS PROCESOS DE  
ENSEÑANZA Y  
APRENDIZAJE DE  
LA HISTORIA**



*Dykinson*

Oswaldo Rodrigues Junior  
Roberto García-Morís  
Jesús Rodríguez Rodríguez  
(COORDINADORES)



**INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS INNOVADORAS  
SOBRE LAS APORTACIONES DE LO DIGITAL EN  
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE  
DE LA HISTORIA**

**Oswaldo Rodrigues Junior  
Roberto García-Morís  
Jesús Rodríguez Rodríguez  
(Coordinadores)**

*Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

©Copyright by los autores

Diseño de portada: Adumbro - [adumbro.es](http://adumbro.es)

Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34)

915442869 e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-849-5

DOI: <https://doi.org/10.14679/3828>

Presentación.....	7
Prólogo de Pilar Rivero Gracia.....	10
Prólogo de Mairon Escorsi Valério.....	13

## Para pensar

La tecnología educativa y su rol en la educación histórica y la investigación en el aula. <i>Diego Miguel-Revilla</i> .....	16
Evolución de la tecnología en la enseñanza de la Historia: de la pizarra a la Inteligencia Artificial. <i>Juan Carlos Colomer Rubio</i> .....	29
“Pelo algoritmo das nossas buscas”: a plataforma da aprendizagem histórica no YouTube. <i>Osvaldo Rodrigues Junior</i> .....	39
History education in a new era: embracing the digital heritage. <i>Elisa Serrano-Ausejo, Petrina Vasileiou and Peter Mozelius</i> .....	53
Perspectives of Multimedia Learning in History E-Textbooks. <i>Karolína Dundálková</i> .....	66

## Experiencias y buenas prácticas

Educação Midiática nas aulas de História: reflexões a partir da Wikipédia. <i>Maritsa Gonçalves Rieth</i> .....	77
Transformando la clase de Historia: IA y Aprendizaje Innovador. <i>Ana Parada Gañete, Nerea Rodríguez Regueira, Ana Rodríguez Guimeráns y Silvia López Gómez</i> .....	89
Una enseñanza crítica de la historia a partir de videojuegos: el caso de <i>Valiant Hearts-the Great War</i> . <i>Beatriz Besada Filgueiras y Yamilé Pérez-Guilarte</i> .....	103
Entre likes e dislikes: ensino de História, cultura digital e interpretações problemáticas sobre a Ditadura militar brasileira na internet. <i>Ary Albuquerque Cavalcanti Junior e Ítalo Nelli Borges</i> .....	114
<i>Avatar</i> e a distopia das tecnologias do poder/saber: narrativa fílmica, colonialidade e decolonialidade no ensino de História. <i>Tiago Borges de Lima e Renilson Rosa Ribeiro</i> .....	124
Recursos cinematográficos para trabajar la Edad Moderna: cuestionamientos sobre la legitimidad del poder. <i>Patricia Suárez Álvarez</i> .....	145
Fuentes históricas de acceso digital para la enseñanza y aprendizaje de las migraciones. <i>Nuria González Alonso, Uxío-Breogán Diéguez Cequiel y Roberto García-Morís</i> .....	156

Cultura histórica e cultura digital: possibilidades investigativas a partir do Portal Clio HD. <i>Arnaldo Martin Szlachta Junior e Wilian Junior Bonete</i> .....	169
Letramento histórico-digital no ensino universitário de História. <i>Danilo Alves da Silva e Margarida Maria Dias de Oliveira</i> .....	181
A aprendizagem de conteúdos curriculares de história e o desenvolvimento da autonomia dos alunos: a produção de livros digitais. <i>Marcelo Antonio Bueno Moraes</i> .....	192
Referatório Digital de Objetos de Aprendizagem de História: o BaObAH como uma perspectiva pedagógica de conhecimento. <i>Vanessa Spinosa e Sonia Wanderley</i> .....	202

# Presentación

El propósito de este libro es presentar un conjunto de estudios, reflexiones y experiencias alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la historia mediadas por las tecnologías digitales, que puedan resultar de interés para el conjunto de los miembros de la comunidad educativa.

Desde hace aproximadamente veinte años hemos percibido cambios en los procedimientos y relaciones sociales que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías digitales, principalmente representadas por la internet, no solo cambian las formas de comunicarnos, sino también los modos de acceso a la información, así como las características de los contenidos escolares. Websites, blogs, vlogs, redes sociales y plataformas digitales han contribuido y complejizado los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento. En el caso de la historia, el profesorado ha intentado cambiar sus modos de enseñar al paso que el estudiantado está en constante transformación en los modos de aprender.

Es el propósito de esta obra analizar algunos de estos posicionamientos e interrogantes con el fin de ofrecer un conjunto de investigaciones, reflexiones y propuestas que nos permitan realizar una composición de lugar adecuada sobre el sentido y significado de estos recursos en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Igualmente, la obra pretende ofrecer ejemplos de buenas prácticas y experiencias de aportaciones de lo digital a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. De un modo concreto, la obra se estructura en dos grandes bloques.

En el **bloque “Para pensar”** se presentan trabajos e investigaciones relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, en los que el empleo de las tecnologías y los procesos de digitalización tienen un especial protagonismo. A través de estos trabajos queremos evidenciar el “estado de la cuestión” y realizar aportaciones al ámbito de trabajo señalado. Igualmente, en este bloque de trabajos se incorporan reflexiones de especialistas de la comunidad académica que nos ayudan a identificar el papel de lo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

En el **bloque de “Experiencias y buenas prácticas”** hemos procurado recoger aportaciones que ponen de relieve las posibilidades educativas que proporcionan las tecnologías digitales en la historia escolar, desde la enseñanza de contenidos, al aprendizaje de procedimientos y estrategias de investigación. Igualmente, en la concreción de las experiencias, seleccionamos aquellas que profundizan en el sentido y significado de las tecnologías digitales para la enseñanza y aprendizaje de la historia.

En la valoración de las propuestas, hemos prestado especial atención en atender aquellas que consideran las nuevas demandas del profesorado y del alumnado, que exigen el desarrollo de competencias digitales, creativas e innovadoras. Así mismo, hemos procurado con las aportaciones recogidas, mostrar miradas y experiencias de contextos no estrictamente escolares, sino también la creación de plataformas de recursos didácticos y los aprendizajes del estudiantado en las plataformas y redes sociales.

Entre los criterios adoptados para la selección de las experiencias, destaca su grado de significatividad, dando también prioridad a la consideración de propuestas que pudiesen contribuir a la formación del profesorado de historia. En definitiva, con esta obra pretendemos favorecer el posible papel del conocimiento de la historia escolar, a través de la difusión de investigaciones, reflexiones y prácticas innovadoras dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de la historia en clave digital. La obra ha sido pensada para ser empleada por:

- Futuro profesorado o estudiantado de los grados de Maestro/a, profesorado de Historia y Ciencias Sociales y profesores e investigadores de las mismas áreas de conocimiento.
- Profesorado de los diferentes niveles de enseñanza. A través de las propuestas recogidas podrán conocer de primera mano el desarrollo de iniciativas que utilizan las tecnologías digitales en contextos de enseñanza y aprendizaje de la historia, ejemplos que podrán transferir a sus centros educativos o universidades.
- Investigadoras(es) que podrán disponer de propuestas diversas de estudios, investigaciones y prácticas que se hacen principalmente desde Brasil y España, aunque también hemos incluido otros contextos europeos.

#### **Dr. Osvaldo Rodrigues Junior**

Profesor en el Departamento de Historia, Programa de Posgrado em Historia (PPGHIS) y en el Master Profesional en Enseñanza de Historia (ProfHistoria) de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT). Miembro del Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) de la Universidad Federal do Paraná (UFPR). Coordinador del grupo de investigación en Enseñanza de Historia y tecnologías digitales (LEHDI).

#### **Dr. Roberto García-Morís**

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña. Miembro de la AUPDCS (Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales) a cuya Junta Directiva pertenece desde el año 2017, perteneciendo también al

Equipo Editorial de la Revista REIDICS. Forma parte del Grupo de Investigación ARTEFACTO de la Universidade da Coruña, institución en la que imparte docencia de Didáctica de las Ciencias Sociales en los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como en la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, del Máster del Profesorado de Secundaria.

**Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez**

Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Miembro IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media) (Presidente 2016-2019). Miembro del grupo de Investigación Stellae (GI-1439 de la USC), del grupo de trabajo Cavila (MRP Nova Escola Galega), RUTE (Red universitaria de tecnología educativa), Asociación Grupo Alfás (Ambientes Lúdicos Favorecedores de Aprendizajes) y RIDIVI (Red Española de Excelencia de I+D+i y Ciencia en Videojuegos). Forma parte del consejo de redacción de la Revista Galega de Educación.

# Prólogo

Recientemente se han ido definiendo en España las denominadas Competencias Digitales Docentes. Este programa de formación denota el alto interés que se ha conferido en España a la utilización de las tecnologías en el ámbito educativo, tanto por el propio desarrollo profesional del personal docente, haciendo hincapié en la selección, creación, utilización y difusión de los recursos educativos digitales, como por la relevancia de la educación mediática y digital que conlleva el empoderamiento del alumnado y, por ende, de la sociedad en los entornos digitales y que no es posible sin el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita manejarse en un entorno de infodemia en el que circulan fake news con frecuencia. El empoderamiento de la sociedad a través del uso de las tecnologías constituye uno de los grandes retos actuales y que programas como el de Ciudades MIL de UNESCO ponen en el centro de la reflexión, tratando de eliminar las barreras que crean desigualdades en relación con las tecnologías.

Porque hoy ser nativo digital y tener ciertas destrezas no es suficiente para afrontar los retos de la sociedad digital. Personalmente, siempre insisto en que no es lo mismo ser hablante de un idioma que especialista en filología. Pues igualmente, un nativo digital no es por sí un experto digital. No es de extrañar que la educación actual otorgue un papel relevante a la alfabetización mediática y digital, pero en realidad, lo que hay detrás de esa alfabetización no es sino algo que desde la enseñanza de las ciencias sociales ha sido reivindicado desde hace mucho tiempo: la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico para el cual el análisis de las fuentes de información resulta esencial.

Y este es uno de los motivos por los que el libro que tengo el nada parvo placer de prologar resulta de gran interés. Porque parte de una reflexión crítica sobre los recursos digitales y su utilización para la enseñanza a la que dedica una buena parte de los textos, siempre desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias sociales y más concretamente de la historia. Los cinco trabajos que componen la primera parte de esta monografía proporcionan una perspectiva crítica y reflexiva necesaria en un mundo en el que con frecuencia tendemos a utilizar los recursos digitales llevados por la fascinación tecnológica, sin paramos siempre a pensar qué es lo que nos aportan.

En ese sentido, conviene recordar lo que comentaba Paolo Granata, de la cátedra MacLuhm de la Universidad de Toronto, en una conferencia que pudimos seguir en la Universidad de Zaragoza hace pocos años. El investigador canadiense nos proporcionaba unas pautas de reflexión para valorar la

innovación de los recursos digitales con cuatro dimensiones. La primera era **extensión** ¿Qué extiende o mejora el medio? ¿Qué rasgo o experiencia humana mejora? ¿La hace más eficiente? ¿Extiende al individuo, al grupo, a la sociedad? La segunda era **obsolescencia** ¿A qué sustituye o deja obsoleto? ¿Obsoleto por completo? ¿Lo hace innecesario o complementario? La tercera es el concepto de **Retrieval**. ¿Qué recupera?, ¿Qué elementos del pasado vuelven a ser relevantes? ¿Qué ideas pasadas salen a la luz? Y la última **Reversar (Flip)** ¿En qué se revierte? ¿Qué provoca? ¿Provoca efectos no previstos o inversos a los buscados? Habitualmente reflexionamos sobre la extensión y la obsolescencia, es decir, buscamos qué mejora nuestro recurso digital y a qué sustituye o complementa. Pero no siempre profundizamos en esa reflexión para encontrar si nos lleva a replantear ideas o planteamientos didácticos o pedagógicos que cuenta con precedentes.

Por ejemplo, cuando hemos estado desarrollando experiencias de enseñanza no formal en redes sociales, nos hemos dado cuenta de que no podemos esperar un aprendizaje similar al del aula, adecuado a una programación previa, sino que la propia libertad de los usuarios participantes a veces va llevando la práctica o conversación por caminos igualmente formativos pero diferentes a lo que esperábamos inicialmente. Debemos simplemente asumir que el rol educador en estos entornos es más de guía a través de una escucha activa y que la generación de pensamiento sigue un modelo rizomático, recordando la filosofía de Deleuze y Guattari en un espacio liso de comunicación, y que este modelo se acerca a los planteamientos pedagógicos de Freire, y además, que la implicación y por consiguiente los resultados son más positivos cuando lo que se plantea es un proceso de cocreación. Estas experiencias que hemos venido realizando con APPs de catalogación colectiva del patrimonio como CATPAT (accesible desde <https://civitas.unizar.es>) y en que hemos podido ver al analizar iniciativas de diversos museos en las cuentas de su redes sociales, nos han llevado a definir el paradigma cocreativo, que es un buen ejemplo de cómo la web social, la web que permite la creación de cibercomunidades y la cocreación en red, nos lleva a replantearnos ideas educativas de hace varias décadas y que reviven a la luz de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, esa reflexión crítica necesaria para la alfabetización digital, nos lleva también a plantearnos la propia ética en la utilización y desarrollo de los recursos tecnológicos. Actualmente el debate abierto sobre la inteligencia artificial es una buena muestra de ello. La utilización de recursos digitales en el aula no debería estar al margen de una perspectiva ética de respeto a la libertad y a los derechos humanos, en mi opinión. Por ello creo que actividades de aula como las planteadas con inteligencia artificial en espacios on line como EducaHistoria y talleres de análisis crítico de las propias herramientas que se utilizan en el aula resultan imprescindibles (<https://educahistoria.com/la->

etica-en-la-era-de-la-ia-desmitificando-y-analizando-criticamente-la-ia-en-el-aula/ ).

La segunda parte del libro se enfoca precisamente desde este planteamiento de ideas para el aula, siempre desde una perspectiva crítica que las ha llevado a ser seleccionadas por los coordinadores del volumen como ejemplos de buenas prácticas con recursos diferentes. Encontrar buenas ideas desde esta perspectiva crítica para la enseñanza de las ciencias sociales apoyada en recursos digitales es una inquietud que ha vuelto a saltar a primer plano por el desarrollo de herramientas digitales de cocreación, de redes sociales, de realidad aumentada y virtual, metaversos y herramientas basadas en inteligencia artificial. Los especialistas en didáctica de las ciencias sociales en España han realizado diferentes aportaciones en editoriales nacionales y extranjeras en los últimos cuatro años y este nuevo libro constituye una aportación muy significativa, tanto a nivel académico por la reflexión crítica que realiza, como a nivel didáctico por los ejemplos de buenas prácticas que presenta.

María Pilar Rivero Gracia

*Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales*

Universidad de Zaragoza

# Prólogo

Já se vão alguns decênios desde que Pierre Vidal-Naquet, em 1980 escreveu “Um Eichmann de papel” engalfinhando-se na tenebrosa luta política com o revisionismo histórico daqueles tempos que relativizava o extermínio dos judeus pelos nazistas durante a Segunda Guerra (1939-1945), quando não recorrentemente o negava. A resposta de Vidal-Naquet, um brilhante historiador, não poderia ser outra, senão um criterioso estudo das evidências históricas concretas que, na sua própria perspectiva e na de uma história acadêmica – esse campo de saber cientificizado com sólidos paradigmas estruturados pelo historicismo – colocaria fim a celeuma cuja finalidade era alimentar o antissemitismo como fenômeno ideológico, bem como desestruturar as bases sociais do pacto político humanista pós-holocausto que pariu a perspectiva de um mundo organizado em torno da ideia de direitos humanos.

A despeito de sua honrosa batalha, o que a cruzada erudita de Vidal-Naquet evidenciou naquele contexto histórico, bem como ainda evidencia no presente, é o limite normativo da história científico-acadêmica. O lustro intelectual – com o qual se deparou Vidal Naquet – para revisionismos, negacionismos diversos e preconceitos de toda ordem era apenas a ponta visível de um grande iceberg. Submerso estava todo um uso social livre da história como campo de saber não cientificizado, que de antemão já legitimava, alimentava e orientava política, econômica, social e culturalmente os antissemitas, ultranacionalistas e reacionários de diversos matizes e espectros e enraizados na vida cotidiana e na cultura política europeia.

A questão é tão significativa quanto simples. Antes de buscar espaço institucional legítimo na academia francesa dos anos 1970, as teses revisionistas acerca do holocausto já tinham uma vida social pregressa e ativa. Fazia parte de uma constelação simbólica de artefatos culturais e simbólicos ativadores da memória dos grupos sociais ressentidos com o fracasso do empreendimento fascista que subsistiram ao mundo do pós-guerra. Nesses ambientes sociais circunscritos, onde a bile do ressentimento fervia o orgulho dos derrotados, formas de se ensinar e aprender essa história recente da segunda guerra na França ou Europa não estavam e nunca estiveram sob a tutela da comunidade de especialistas.

Mas o que essa constatação tem de relação com uma obra sobre ensino de história e as novas tecnologias de informação e comunicação na contemporaneidade do século XXI? Basta uma desleixada busca numa dessas grandes plataformas digitais realizada neste mesmo instante que das

profundezas de algoritmos e conexões em rede emergja uma galáxia informativa completamente polissêmica, multi-interpretativa, sugestiva e indutiva da história. Uma infinidade de apreciações, constructos, representações e usos não rigorosos do passado reivindicando a si o epíteto da legitimidade histórica sem qualquer menção ou deferência à comunidade de especialistas ou aos critérios paradigmáticos de construção do conhecimento histórico tão bem manejados por Vidal-Naquet em seu tempo.

Com que fio de Ariadne mergulho nesse labirinto de janelas e portais emoldurados livremente? Onde está a bússola que guiou Vidal-Naquet para me orientar nesse mar revoltoso de inúmeras possibilidades de história em versão digital que tentam me sequestrar para seu nicho e envolver-me na teia de sua retórica luminosa, colorida, musicalizada e produzida sob a encomenda do meu desejo de consumo de passados alentadores, confortáveis ou ressentidos, em consonância com minhas convicções, desejos ou aspirações presentificadas?

Estão corretos os autores e organizadores dessa obra ao afirmarem que, principalmente a internet, alterou de forma significativa o ensino e aprendizagem da história, dentro e fora dos muros escolares, em todos os seus aspectos: teóricos, metodológicos, cognitivos e psíquico-afetivos. A atitude de avestruz não nos interessa. O fenômeno digital é inescapável. A velha escola, instituição hegemônica de constituição das subjetividades dos indivíduos por meio das interações face-a-face, já não reina mais absolutamente. Divide agora essa tarefa com as novas tecnologias da informação e da comunicação de cujos tentáculos o indivíduo contemporâneo não consegue escapar. A cada segundo a digitalização de nossa própria existência nos torna mais 'dividuais' – lembrando a expressão de Deleuze – mais capturados pela lógica rizomática de poder dos meios das novas tecnologias da informação e comunicação.

Daí educar no e para o mundo digital tornou-se uma imperiosa necessidade inexorável. Pensar nas condições de constituição de sujeitos capazes de transitar entre websites, blogs, vlogs, redes sociais, plataformas digitais e games, sem perder de perspectiva a dimensão política da educação como ato de liberdade, nos termos de Paulo Freire, é o desafio aos educadores de nosso tempo. Para tanto, como indica o movimento desse livro, o primeiro passo parece ser o de um letramento digital que ultrapasse a dimensão supérflua do utilitarismo mercadológico e avance no sentido de uma conscientização político-digital.

É bem verdade que precisamos nos apropriar competentemente de ferramentas conceituais, analíticas e críticas para viver nesse pântano, extraindo dele o que de melhor pode nos oferecer. Mas não apenas para sobrevivermos melhor, nos adaptando de modo submisso à barbárie neoliberal que nos rodeia. Essa educação no e para o mundo digital deve orientar-se

para a construção de uma educação assentada nos pilares da cidadania democrática, da pluralidade, do humanismo planetário e da solidariedade política-social-cultural. Desenvolver novas competências digitais criativas e inovadoras que dominem a linguagem digital é fundamental, mas não suficiente. Para alcançarmos um verdadeiro letramento político digital precisamos olhar com carinho para as velhas bússolas da produção do conhecimento histórico. Que Vidal-Naquet reviva, a fim de que o passado social difuso, solto e aleatório impregnado de memória que opera na lógica dos nichos comunicacionais de consumo não suplante critérios de racionalidade e crítica capazes de auferir credibilidade, legitimidade e rigor nas afirmações produzidas sobre o passado.

Essa coletânea de textos nos coloca diante da esfinge de um mundo digital. Aponta caminhos para não sejam devorados por ela. Continua sendo extremamente relevante ensinar e aprender história. Mas não de qualquer tipo. Uma história 'sem fins lucrativos', como defende a filósofa Martha Nussbaum. Um ensino de história no e para o mundo digital precisa diferenciar o legítimo do ilegítimo, reforçando o critério hierárquico basilar de qualificação do conhecimento construído pelo critério das evidências históricas. Em meio à essa profusão caótica de passados nostálgicos, num tempo que presentificado que recusa e nega o futuro, reconstituir critérios de produção do conhecimento histórico são fundamentais no ensino e aprendizagem da história. O peso da fontes, a força das evidências documentais, a lógica discursiva interna e externa das fontes, o questionamento do contexto histórico, a condição social, racial e de gênero do emissor, a perspectiva de recepção, o grau de aceitabilidade e chancela da comunidade de especialistas (a famosa bibliografia), entre outros elementos são cruciais para a distinção entre o que é legítimo e o que não é legítimo no ensino de história, entre o que se pode afirmar com rigor e consenso sobre certo passado ou o que é uso político-afetivo para fins de memória – seja para consumo nostálgico ou para ascender a chama da militância em torno de algum projeto de poder.

Este livro, organizado e escrito por estudiosos do ensino e aprendizagem de história em tempos digitais, é indispensável para os professores de história. As reflexões e análises da primeira parte, bem como as experiências educativas expostas posteriormente, ajudam a dissipar a neblina de nossas interrogações sobre o presente e nos convida para as trilhas da liberdade, do pensamento crítico e da educação como ato político.

Mairon Escorsi Valério

*Professor de Metodologia do Ensino de História*

*Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*

**Para pensar**

# La tecnología educativa y su rol en la educación histórica y la investigación en el aula

Diego Miguel-Revilla  
Universidad de Valladolid<sup>1</sup>  
*diego.miguel.revilla@uva.es*

## 1. Cambios y nuevas oportunidades

La aplicación de herramientas digitales en el aula apareja muchas problemáticas que deben ser, necesariamente, tenidas en cuenta si se pretende evitar caer en varios de los potenciales problemas y condicionantes que su uso puede conllevar. Saber cómo aprovechar su potencial y sacar el máximo partido a su utilización se convierte, así, en uno de los principales desafíos de este proceso, especialmente al trabajar sobre una materia tan tradicional como la Historia, donde el choque entre las prácticas más habituales y las oportunidades ofrecidas para poder aproximarse a los restos del pasado de una forma diferente hacen evidente la existencia de un abismo que puede tratar de ser superado. El reto consiste en comprender cómo llevar a cabo este proceso, atendiendo tanto a las posibilidades existentes (en relación con aspectos como el equipamiento de los centros, pero también con la predisposición y conocimientos del profesorado) como al encaje más adecuado del uso de tecnología para la aproximación metodológica más conveniente para el desarrollo de la comprensión histórica.

Son varios los aspectos a considerar en relación con el uso de las tecnologías, pero esta adecuación asume un papel prioritario, al entender que las herramientas digitales no son apropiadas o inadecuadas por sí mismas, de manera inherente, sino que es su utilización por parte de los docentes la que determina este carácter, integrando conocimientos y orientaciones de distinta

---

<sup>1</sup> Una versión más extensa del capítulo aquí presentado puede encontrarse en la Tesis Doctoral "El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente" (Miguel-Revilla, 2019), merecedora del Premio Extraordinario de Doctorado otorgado por la Universidad de Valladolid. La Tesis Doctoral se realizó gracias a la financiación de la ayuda BES-2014-068910 en el marco del proyecto EDU2013-43782-P.

naturaleza (Colomer et al., 2018). Queda patente que la mera introducción de las tecnologías no es un requisito suficiente para la mejora de la calidad de los procesos educativos, pero puede ayudar a configurar un contexto favorable en el que éstos puedan llevarse a cabo adecuadamente. Se trata, por tanto, de potenciar prácticas ya existentes, adaptándolas a las nuevas posibilidades ofrecidas con la finalidad de aprovecharlas. Ahora bien, parece claro que este proceso no tiene por qué ser automático, sino que requiere de una reflexión en profundidad y, en ocasiones, de una transformación integral de la metodología didáctica empleada capaz de reforzar las prácticas docentes. Cómo llevar este proceso a la práctica es una problemática clave debido al carácter tan actual de la integración de la tecnología en los contextos educativos, un proceso todavía en marcha, pero desigual y dinámico.

Centrando la atención en aquellos aspectos ligados a la metodología docente, el hecho de poder trabajar sobre la Historia abre la posibilidad de proceder a la integración digital de fuentes que no podrían haberse utilizado de otra forma (Green et al, 2014), así como a la utilización de estrategias de análisis de estos recursos, facilitando al alumnado una aproximación directa asistida por anotaciones y otro tipo de elementos de andamiaje. Por supuesto, el trabajo ligado a la educación histórica es muy específico, y de ahí que se configure como imprescindible hacer uso de todas estas herramientas de una manera adecuadamente definida, sin subordinar las líneas maestras trazadas a la mera utilización de elementos llamativos o novedosos. Este aspecto no es baladí, pues, de igual forma que un docente debe llevar a cabo una selección previa de la información y las fuentes con las que sus estudiantes van a trabajar, independientemente de que esto se realice en papel, utilizar recursos de la Red para realizar tareas de investigación requiere de una preparación equivalente. El uso de la tecnología educativa promueve, de esta manera, nuevas orientaciones y prácticas, pero no es un sustitutivo, y de ahí que de cualquier docente deba buscar cómo ofrecer posibles respuestas.

Lógicamente, esto no significa dejar de lado u obviar los aspectos más positivos del uso de herramientas digitales, ya que éstas son capaces de afectar, de una u otra manera, a los estudiantes, pero también al profesorado, a quien se le ofrece la oportunidad de contar con nuevas herramientas y procedimientos organizativos. La facilidad para proceder a la evaluación de los estudiantes, siempre a través de un seguimiento personalizado, puede favorecer a la adecuación de los contenidos, e incentivar un tipo de trabajo mucho más centrado en las capacidades mostradas por el alumnado. Esto puede repercutir, a su vez, en una percepción más favorable de todo el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas, involucrándolos de una manera mucho más activa.

Desde una visión general, es pertinente recordar la opinión de Joaquim Prats al respecto ya en el año 2002, y que todavía mantiene su vigencia:

El avance del uso de las tecnologías en los institutos y colegios sólo se puede conseguir en la medida que el profesorado experimente el uso de las tecnologías para la enseñanza, y que lo haga en la práctica cotidiana. [...]. Para encontrar un adecuado uso de Internet en las aulas es preciso, sobre todo, comenzar a usarlo en la labor diaria. Solamente se aprenderá a caminar caminando, y en la medida en que esto sea así, podremos ir formalizando desde la didáctica de cada materia, protocolos, métodos y propuestas de actuación debidamente contrastadas (Prats, 2002, pp. 15-17).

En el fondo de todos estos aspectos aquí nombrados se encuentra la necesidad de atraer el interés de los estudiantes, ya sea mediante la novedad de un tipo de trabajo diferente al realizado habitualmente, o mediante aspectos que puedan ser considerados como más interesantes, algo que la personalización y atención mucho más individualizada ofrecida por el uso de entornos digitales puede ayudar a lograr. Como es lógico, cada grupo de alumnos requiere de una atención específica debido a sus condiciones particulares, algo que puede afectar a su recepción de la introducción del uso de ordenadores o dispositivos portátiles en las aulas: el trabajo realizado habitualmente en la materia de Historia o en cualquier otra asignatura puede ser determinante, así como el factor ligado a la novedad de la experiencia. Es por ello por lo que atender a estos aspectos se configura como un reto, pero a la vez, como un elemento de interés si se pretende es poder examinar la realidad educativa, enormemente variada tanto en éste como en multitud de otros aspectos.

## **2. Entornos para la enseñanza de la Historia en la práctica**

El uso de las herramientas informáticas en el mundo educativo, pese a convertirse en un fenómeno relativamente reciente, ha despertado grandes debates en relación con multitud de aspectos, tanto en la esfera meramente educativa, como en la política y social. Durante muchos años se ha discutido acerca de los efectos de la tecnología en los estudiantes, sobre la efectividad de ésta a la hora de trabajar en torno a las diferentes materias en la escuela, acerca de la formación del profesorado y la preparación de estudiantes y centros, o sobre la incidencia de las herramientas digitales en el rendimiento escolar. Son muchas las discusiones sobre los riesgos y oportunidades del uso de las herramientas digitales en el aula, y por ello, debido a la especificidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, y al bagaje proporcionado por las experiencias existentes y las características propias en esta área de conocimiento, es posible hablar, con cada vez una mayor seguridad, sobre cómo trabajar adecuadamente sobre el uso de la tecnología educativa en el marco de la educación histórica. Desde este punto de vista, parece relevante destacar en este capítulo una pequeña selección de algunas investigaciones pioneras, fruto de experiencias prácticas, centradas en las percepciones y efectos en el interés mostrado por los alumnos y alumnas acerca de la utilización de elementos digitales en su formación histórica.

Pese a su lejanía en el tiempo, la investigación llevada a cabo por John W. Saye y Thomas Brush (1999) todavía mantiene un gran interés por su enfoque metodológico: la implementación de un entorno digital con el objetivo de trabajar mediante un tipo de aprendizaje basado en problemas. En este caso, la aplicación del entorno favoreció la formación de un contexto de aprendizaje facilitador de una conexión más significativa con la materia. Asimismo, la retroalimentación permitida por el entorno fue considerada como un aspecto ventajoso para luchar contra los problemas cognitivos propios del trabajo de investigación en la Historia, pero que aun así requieren de una atención y soporte especial que sólo puede llevarse a cabo fuera del entorno digital, mediante el refuerzo del profesor. Pese a todo, se evidencia que la investigación guiada desde un entorno digital puede ayudar en las aulas, especialmente debido a su potencial asistencia tanto a docentes como alumnos.

Un aspecto interesante se relaciona con el análisis sobre los efectos entre el alumnado. Uno de los elementos más destacables tiene que ver con la percepción por parte de varios estudiantes de que la utilización de recursos multimedia y fuentes digitalizadas hizo más fácil su trabajo sobre el pasado, al poder acceder de una forma más directa o realista al contexto de la época. De forma adicional, son los propios estudiantes los que afirman que el trabajo con el entorno facilitó su comprensión, grado de retención e interés por la temática, aunque probablemente la novedad de la intervención se convirtió en un importante factor en esta ocasión, afectando positivamente las respuestas obtenidas. En estudios posteriores (Brush y Saye, 2008), la disponibilidad de recursos se convirtió en un factor clave en el interés explicitado por el alumnado, así como la temática analizada, considerada como suficientemente controvertida o llamativa como para implicar a los alumnos en las actividades.

La preocupación en torno a cómo estructurar este andamiaje de asistencia para enseñar Historia es un problema que ha despertado interés con fuerza entre los investigadores desde mediados de la década pasada (Friedman y Hicks, 2006), ya que se considera como un aspecto clave a la hora de diseñar un entorno digital o, al menos, usar herramientas de forma puntual en clase. Como muestra de esta tendencia, los profesores John Lee y Brendan Calandra, con el objetivo de analizar los efectos de la retroalimentación digital, examinaron el uso de anotaciones de refuerzo en páginas web mediante la comparación de dos grupos de alumnos de en torno a 16 años, los cuales trabajaron en dos entornos diferentes: uno con anotaciones y otro sin ellas. Los autores destacan, tras realización de un análisis por categorías, que el acceso a las anotaciones de refuerzo influye de forma frecuente en la "claridad expositiva, la veracidad y la profundidad de las respuestas de los estudiantes" (Lee y Calandra, 2004, p. 74), al actuar como elementos de retroalimentación.

Ahora bien, debido a la detección de un grado de efectividad un tanto errático, se llega a la conclusión de que muchas de las anotaciones utilizadas en este tipo de contextos pueden clasificarse como *no funcionales*, lo que

implica que, o bien son simples (y que, por tanto, incentivan respuestas del mismo estilo), dependientes (por lo que requieren de conocimientos previos o de información adicional) o restrictivas (y en ocasiones con una orientación valorativa ya marcada, algo de relevancia en el análisis histórico). Se concluye, por tanto, que es una importante labor del profesor el considerar con cuidado, y explicitar en caso necesario, este tipo de aspectos a la hora de diseñar y poner en práctica intervenciones en las que se usen entornos o espacios digitales.

También es posible encontrar resultados positivos en un estudio de caso centrado en un grupo de estudiantes de entre 14 y 16 años en Ciencias Sociales, en el que Tina Heafner (2004) detalla los efectos del uso de herramientas informáticas. En este estudio, la autora es capaz de detectar un alto grado de satisfacción entre el alumnado mediante la utilización de entrevistas, pero centra su atención en deslizar los aspectos motivadores en tres apartados: el valor percibido de las tareas, la autoeficacia del alumno, y el aspecto más emocional, de valoración propia. En el caso analizado, y a pesar de no llevarse a cabo un análisis sistemático, los estudiantes mostraron mejoras en los tres campos, aunque, como la misma investigadora advierte, es difícil extrapolar resultados como estos a otros contextos de forma automática.

En el caso del análisis llevado a cabo por Bill Tally y Lauren B. Goldenberg (2005) con fuentes digitalizadas, los alumnos que participaron en la intervención también mostraron un elevado interés por el uso de herramientas digitales. Un examen de las respuestas espontáneas elaboradas por los estudiantes y seleccionadas por los autores permite observar una preferencia por el uso de los ordenadores al percibirse un tipo de trabajo distinto al habitual, la disponibilidad de multitud de recursos incapaces de ser encontrados en los manuales escolares, un acceso más directo a las fuentes, una mayor participación y tareas más entretenidas frente a las llevadas a cabo en clases tradicionales.

Las actitudes del alumnado también se han examinado en otras intervenciones centradas en el estudio de la Historia. En el caso de la investigación llevada a cabo por Friedman y Heafner (2007), los autores destacaron que fueron las diferencias en la metodología didáctica las que llevaron a muchos alumnos a valorar la experiencia positivamente, ya que varios de ellos indicaron que la capacidad de ir a un ritmo personalizado o el hecho de trabajar simplemente de forma distinta afectó claramente a su opinión. Por otro lado, aquellos estudiantes que valoraron negativamente la intervención centraron sus críticas en el aumento del trabajo requerido por el uso de la tecnología, lo que les llevó a orientar su tiempo a tratar de completar las tareas establecidas, y no tanto a reflexionar sobre la materia.

El interés por el rendimiento escolar a la hora de enseñar Historia también ha complementado al examen de la actitud y motivación de los estudiantes. Éste es el caso de la investigación llevada a cabo por Cynthia Okolo, Carol Sue Englert, Emily Bouck y Anne Heutsche, en la cual se trabajó con alumnos de entre

14 y 15 años con un entorno digital al que denominaron 'Museo Virtual de Historia' (Okolo et al., 2007). Los investigadores señalaron que el uso del entorno "igualó el terreno de juego" (Okolo et al., 2007, p. 9), permitiendo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje aprender tanto como los estudiantes avanzados. También comprobaron que el uso del entorno digital provocó un elevado grado de compromiso entre los estudiantes, así como un mayor grado de implicación a la hora de realizar tareas como la redacción de textos. Según los profesores a cargo de las clases, los alumnos mostraron interés por el trabajo en el aula, tanto debido a su participación en las diversas actividades como por las preguntas realizadas a los docentes.

La actitud ante las tecnologías no sólo puede afectar de forma notable a los estudiantes, sino también a los profesores en formación. Análisis como el realizado por Alicia Crowe (2004), centrado en cursos educativos específicos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, muestra que la incidencia en la integración sistemática de la tecnología favorece no sólo una mejora de la percepción de la misma entre los estudiantes (en este caso, futuros profesores), sino que también provoca actitudes replicativas, fomentando el uso de herramientas digitales para su propia práctica. Algo similar ha sido apuntado por Philip Molebash (2004), quien, en sus experiencias con docentes en formación, también ha advertido que las mejoras en las actitudes ante la tecnología tienen mucho que ver con la aplicación específica de la misma en métodos prácticos y percibidos como útiles por parte de los futuros docentes.

### **3. El trabajo con fuentes digitalizadas en entornos online**

En muchas de las investigaciones descritas anteriormente aparece un elemento común que se antoja clave para la educación histórica: la utilización de fuentes y recursos digitalizados, de repositorios, y de entornos de aprendizaje online. De hecho, como se ha podido observar, desde antes de los inicios de la década pasada, varios investigadores educativos han comenzado a explorar las oportunidades ofrecidas por el uso de fuentes históricas digitalizadas, poniendo en marcha estudios que han tratado de averiguar el impacto de este tipo de recursos durante la educación obligatoria, así como las potenciales dificultades que es posible encontrar más frecuentemente cuando se introducen dentro de plataformas digitales de aprendizaje. En definitiva, la integración de herramientas digitales en las aulas ha dejado de llevarse a cabo de una manera situacional, integrándose cada vez más en contextos con una disponibilidad de información cada vez mayor, y donde la interconexión con redes de información o con repositorios o archivos online es cada vez más habitual.

Comenzando con el examen de investigaciones centradas en el uso de fuentes digitalizadas, estudios como los de Tally y Goldenberg (2005), citado previamente, han tratado de comprender la percepción del propio alumnado ante clases basadas principalmente en el uso de fuentes históricas primarias,

identificando si los estudiantes apreciaban este tipo de lecciones como diferentes a las tradicionalmente impartidas en el área de Historia y Ciencias Sociales. Esta diferencia fue percibida por un 68 por ciento de los 146 alumnos entrevistados, identificando tres aspectos novedosos: el uso de fuentes primarias para conocer más a fondo la materia, el uso de la tecnología y el trabajo en pequeños grupos. Este contraste con las clases tradicionales, que fueron descritas como basadas únicamente en el libro de texto y sin apenas oportunidades para compartir ideas, puede encontrarse en las respuestas proporcionadas por los participantes en el estudio, haciendo hincapié en la facilidad de uso de la documentación primaria (al estar dividida en colecciones y poder ser encontrada con facilidad), en la habilidad para alcanzar un mayor grado de entendimiento de la materia, o en la capacidad para ver aspectos históricos de primera mano.

Los investigadores Grant R. Miller y Shannon L. Toth también han trabajado sobre la elaboración de actividades basadas en la utilización de fuentes históricas originales en formato digital, centrándose especialmente en la aplicación práctica de esta forma de enfocar las clases de Historia. Mediante la utilización de UDL Book Builder, se planteó el diseño de un entorno digital en el que analizar fuentes primarias en profundidad (Miller y Toth, 2012). La gran novedad del estudio consiste en la importancia dada a la asistencia proporcionada a los estudiantes a lo largo del proceso de análisis de recursos, ya fueran fotografías, retratos o textos de la época estudiada. En este caso concreto, y gracias a las características de UDL Book Builder, los investigadores fueron capaces de diseñar asistentes virtuales (caracterizados visualmente de forma diferenciada) capaces de dar pistas e información adicional acerca de aspectos concretos de cada recurso. El objetivo consistió en ayudar a los alumnos a completar sus tareas, pero también tratar de favorecer el pensamiento crítico mediante la relación de los recursos con contextos más amplios mediante la realización de preguntas sobre los aspectos estudiados.

Precisamente, la asistencia a los alumnos durante el proceso de trabajo con fuentes históricas digitales es algo sobre lo que se ha sido analizado por varios equipos de investigadores, ya que, como apunta Avishag Reisman, "sin una asistencia adecuada, la mayoría de los estudiantes fracasarían en sus intentos de ligar los documentos a una cuestión central" (Reisman, 2012, p. 253). La asistencia puede ser, de hecho, de dos tipos: bien realizada de forma continua por el profesor o bien preparada con anterioridad y ejecutada desde el software, al ser posible guiar a los alumnos paso a paso en la realización de actividades (Tally y Goldenberg, 2005). Este tipo de asistencia o andamiaje a través del propio entorno digital puede, a su vez, ser muy variada, facilitando o haciendo más complicada la labor de los alumnos, algo que se puede observar en la diferenciación establecida por Saye y Brush (2007) entre *asistencia suave* y *asistencia fuerte*. Mientras que la asistencia fuerte (que ofrece un tipo de guía más exhaustiva y diseñada con anterioridad y anticipando problemas para

guiar a los alumnos paso a paso) podría parecer un modelo capaz de sustituir al papel tradicional del profesor, en la práctica se demostró poco efectivo a la hora de favorecer tareas que requieren un nivel conceptual más alto. Por otro lado, la asistencia suave, que no requiere de una anticipación de los problemas iniciales en el propio entorno, sino que se manifiesta en el diálogo entre profesor y alumno al surgir dificultades, fue considerada como crítica, cuestionando que un entorno digital basado en fuentes pueda funcionar por sí solo.

En definitiva, pese a que el diseño de un entorno en el que se pueda trabajar con fuentes históricas digitales debe tener en cuenta las potenciales dificultades que pueden encontrar sus usuarios y tratar de proveer las soluciones más adecuadas con antelación, es imposible anticipar de forma exhaustiva todas las posibilidades. Teniendo en cuenta las experiencias citadas anteriormente, cabe concluir que cualquier tipo de intervención será mucho más efectiva con la asistencia y guía de un docente, el encargado en último lugar de “yuxtaponer un documento frente a otro, [...] plantear preguntas relacionadas con el pensamiento crítico” y, en definitiva, fomentar que los “alumnos desarrollen habilidades con base en el pensamiento histórico” (Swan y Locascio, 2008, p. 175). Después de todo, la aplicación de la tecnología al estudio de fuentes no puede trabajar de forma aislada, sino que “el profesor y la pedagogía utilizada son elementos claves a la hora de determinar el grado de efectividad del uso de recursos primarios digitales para los alumnos” (Green et al., 2014, p. 579).

Aquellas investigaciones centradas en los propios docentes y su experiencia personal han puesto de manifiesto un moderado entusiasmo sobre las posibilidades ofrecidas por la digitalización de los archivos y la democratización del acceso al conocimiento que esto supone, así como sobre la mayor facilidad para utilizar fuentes históricas digitalizadas de forma habitual en el aula (Swan y Hicks, 2006), pero también han encontrado ciertas preocupaciones sobre la implementación de estos métodos. Entre aquellas opiniones más frecuentes, al menos entre el profesorado, se encuentra la opinión de que un esfuerzo de este tipo puede ser extremadamente dificultoso si se tiene en cuenta la necesidad de cubrir lo marcado por el currículo. Entre las otras preocupaciones citadas por Bolick (2006) se encuentra la necesidad de formación de los docentes en el uso de la tecnología, el nivel de acceso de centros y alumnos a herramientas digitales e Internet, y, por último, la dificultad y tiempo requerido para preparar clases o lecciones basadas en el uso de repositorios o archivos digitales.

#### **4. La alfabetización digital y la investigación en el aula**

Si hasta ahora se ha hecho referencia al uso de fuentes históricas digitalizadas encuadradas en repositorios o archivos digitales, merece la pena prestar atención al manejo de Internet y de los recursos digitales por parte de los alumnos como complemento a su proceso de investigación histórica, algo ligado a la idea de alfabetización digital. La difusión tanto de terminales móviles

como de dispositivos portátiles en las últimas dos décadas ha hecho un acceso continuo a la información una realidad, algo que se ha visto complementado, asimismo, por la capacidad de cualquier herramienta para poder conectarse a la Red desde cualquier lugar. Aunque es cierto que las posibilidades son muy grandes, es necesario valorar con qué panorama se encuentran los profesores y qué alternativas tienen a la hora de trabajar con el mundo digital.

La principal cuestión a valorar sobre el uso de Internet en las aulas tiene que ver con un aspecto determinante e inseparable al uso de la Red: la enorme cantidad de información disponible. Si previamente se ha hablado de la necesidad de hacer una selección de las fuentes históricas a utilizar por parte de los profesores (ya sea mediante el uso de paquetes de recursos o mediante la delimitación de los repositorios) para evitar que los alumnos se vean desbordados y sepan cómo orientar su trabajo, el uso de Internet hace este aspecto mucho más complicado de gestionar, aunque ofreciendo múltiples oportunidades.

Las características inherentes al estudio de la Historia provocan que no sólo se pueda hacer uso de los recursos contemporáneos a la época estudiada, sino que también sea interesante analizar las visiones actuales sobre los acontecimientos pasados. Esta diversidad de perspectivas a la hora de abordar una temática y su evolución temporal multiplica las fuentes de información a utilizar, provocando la necesidad de una labor de discriminación y selección que muchas veces puede sobrepasar a los estudiantes, no siempre capaces de manejarlas adecuadamente salvo mediante la implementación de una nueva orientación metodológica fortalecida con estrategias específicas (Hernández Serrano y Fuentes Agustí, 2011). Es por esta razón por la que es necesario considerar un tipo de investigación no totalmente abierta, sino estructurada o semiestructurada que tenga en cuenta la habilidad de los participantes.

Precisamente, la puesta en marcha de investigaciones online requiere que se comprendan los procesos que tienen lugar entre los propios alumnos, y que han sido pormenorizados de la siguiente manera: identificación de preguntas relevantes, localización de información, evaluación crítica de la información, síntesis de la información y, por último, comunicación de la misma (Leu et al, 2013). Todos estos procesos, que no son exclusivos de la investigación online, pueden ser especialmente dificultosos debido a las características de los textos digitales, en ocasiones fugaces y con contextos de lectura cambiantes, en los que se requiere un tipo de análisis intertextual (Castek y Coiro, 2015).

A la vez, la preparación de modelos guiados o acotados de investigación requiere que se tenga en cuenta cómo afectan los conocimientos previos de los estudiantes a la hora de enfrentarse a estos procesos. El estudio llevado a cabo por Diane Sekeres (2014) con alumnos de Educación Primaria ha apuntado que tanto los conocimientos tecnológicos de los alumnos, sus conocimientos académicos y sus experiencias personales son fundamentales

para entender cómo comprenden la información que encuentran. Para lograr una mayor adaptación a las tareas encargadas, se recomienda la puesta en marcha de tres estrategias clave, incluyendo un trabajo grupal con el objetivo de consolidar las ideas obtenidas, la puesta en marcha de estrategias de planificación, resumen y reflexión periódicas, y, por último, la auto-monitorización de los propios alumnos para comprender su progreso.

Aunque el propio proceso de trabajo con fuentes históricas tiene en muchas ocasiones el objetivo de imitar la labor de los historiadores, no es una reproducción conceptualmente exacta (Barton, 2005), especialmente si se tiene en cuenta que un historiador no puede (ni debe) limitarse a recursos preseleccionados y obviar nuevas fuentes de información. Internet ofrece la oportunidad de ir más allá de la selección previa establecida por el docente mediante la exploración de periódicos digitales y sus hemerotecas, la búsqueda libre de imágenes o recursos multimedia, o el contraste de opiniones personales.

Frente a este enorme potencial, se encuentran multitud de problemas que deben considerarse seriamente, especialmente al atender al uso no guiado de Internet en las aulas. El contenido que cualquier persona puede encontrar en la Red tiene la característica de no estar jerarquizado, lo que provoca dificultades a la hora de discriminar entre la información disponible, algo fundamental si se tiene en cuenta que muchos de los estudiantes de Historia que abordan un tema lo hacen por primera vez, por lo que no tienen referencias previas que les ayuden. El gran diferenciador entre las distintas fuentes de información online es la accesibilidad, que no va ligada necesariamente a la calidad del medio, sino a otros aspectos, como la influencia o el impacto publicitario.

La utilización de buscadores online, pero también de todo tipo de redes, es un proceso habitual que debe tenerse en cuenta para la estructuración del trabajo con fuentes entre los alumnos. Los buscadores priman la inmediatez de los contenidos a la hora de resaltar los diferentes resultados, algo que implica mayores problemas para seleccionar los contenidos más relevantes de entre la selección ofrecida inicialmente. La selección entre los múltiples contenidos disponibles es un aspecto fundamental que varía contextualmente con cada aspecto histórico a estudiar, por lo que sólo puede ser entrenado de forma práctica. A pesar de esto, es conveniente establecer ejercicios preparados y con límites claramente marcados como forma de introducir a los estudiantes a este tipo de tareas de investigación. Otro aspecto que es necesario analizar es la facilidad con la que la información y la opinión se ven entrelazadas, especialmente en los medios informales, como pueden ser las redes sociales, foros u otras comunidades web. Si bien el análisis de las diferentes opiniones y visiones sobre un proceso histórico puede ser de un enorme interés, estos aspectos deben ser introducidos en el aula de forma explícita, ya que la diferenciación no siempre es fácil para los estudiantes.

Por último, hay muchos elementos presentes en los recursos online que no repercuten en el núcleo de los contenidos pero que, a su vez, afectan a la forma en la que los estudiantes interactúan con la información, como, por ejemplo, el diseño o el impacto visual. Tanto la presentación de las herramientas y sitios web como de los diferentes recursos audiovisuales transforman de forma clara la manera en la que un alumno puede percibir la importancia de unos contenidos, así como su veracidad o validez frente a otros. El hecho de que exista esta disociación puede provocar dificultades a la hora de otorgar cierto valor, por ejemplo, a informaciones u opiniones no veraces presentadas de forma llamativa, desechando a su vez otro tipo de contenidos de más difícil acceso o limitados por su presentación visual.

En el fondo de todos estos problemas citados, se encuentran cuestiones centrales para favorecer que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico, y que sea capaz de discriminar y procesar la información disponible. Como puede advertirse, estos retos van más allá del propio fomento del pensamiento histórico, pues las capacidades del alumnado no se aplican exclusivamente a los procesos del pasado analizados, sino que van más allá. En todo caso, y a pesar de que existe un grado de paralelismo interesante entre la manera en la que se seleccionan y analizan datos sobre un proceso histórico con múltiples fuentes, y los procesos de búsqueda de información en Internet, los procesos de andamiaje o asistencia anteriormente referenciados se antojan como imprescindibles. Se concluye, por tanto, acentuando la necesidad de valorar la utilización de Internet como un complemento en los procesos de investigación histórica dentro del aula. El alumnado tiene la capacidad de asumir un papel protagonista, pero el rol y la adecuada orientación metodológica y didáctica por parte del docente se configura como esencial, y cualquier esfuerzo de mejora de la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe asumir una visión integral y coherente de todo este proceso.

## 5. Bibliografía

- Barton, K. C. (2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745-753.  
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16547>
- Bolick, C. M. (2006). Digital Archives: Democratizing the Doing of History. *International Journal of Social Education*, 21(1), 122-134.
- Brush, T., y Saye, J. W. (2008). The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptions About History. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(1), 21-56.
- Castek, J., y Coiro, J. (2015). Understanding What Students Know: Evaluating Their Online Research and Reading Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 546-549.

- Colomer, J. C., Sáiz Serrano, J., y Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107–128.
- Crowe, A. R. (2004). Teaching by Example: Integrating Technology into Social Studies Education Courses. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4), 159–165.
- Friedman, A. M., y Heafner, T. L. (2007). «You Think for Me, So I Don't Have To.» The Effect of a Technology-Enhanced, Inquiry Learning Environment on Student Learning in 11th-Grade United States History. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 199-216.
- Friedman, A. M., y Hicks, D. (2006). Guest Editorial: The State of the Field: Technology, Social Studies, and Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 246–258.
- Green, T., Ponder, J., y Donovan, L. (2014). Educational Technology in Social Studies Education. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, y M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 573-582). Springer.
- Heafner, T. L. (2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Ed.*, 4(1), 42–53.
- Hernández Serrano, M. J., y Fuentes Agustí, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 12(1), 47–78.
- Lee, J. K., y Calandra, B. (2004). Can Embedded Annotations Help High School Students Perform Problem Solving Tasks Using A Web-Based Historical Document? *International Society for Technology in Education*, 37(1), 65-84.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., y Henry, L. A. (2013). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1150–1181). IRA.
- Miguel-Revilla, D. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la Historia reciente*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/37923>
- Miller, G. R., y Toth, S. L. (2012). To Dismantle an Idle Past: Using Historiography to Construct a Digital Learning Environment. *The Social Studies*, 103, 73-80.

- Molebash, P. E. (2004). Preservice Teacher Perceptions of a Technology-Enriched Methods Course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(4), 412–432.
- Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C., & Heutsche, A. M. (2007). Web-Based History Learning Environments: Helping All Students Learn and Like History. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 3–11.
- Prats, J. (2002). Internet en las aulas de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31, 7-17.
- Reisman, A. (2012). The «Document-Based Lesson»: Bringing Disciplinary Inquiry Into High School History Classrooms With Adolescent Struggling Readers. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 233-264.
- Saye, J. W., y Brush, T. (1999). Student Engagement with Social Issues in a Multimedia-supported Learning Environment. *Theory & Research in Social Education*, 27(4), 472–504.
- Saye, J. W., y Brush, T. (2007). Using Technology-Enhanced Learning Environments to Support Problem-based Historical Inquiry in Secondary School Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 35(2), 196-230.
- Sekeres, D. C., Coiro, J., Castek, J., y Guzniczak, L. A. (2014). Wondering + Online Inquiry = Learning. *Phi Delta Kappan*, 96(3), 44–48.
- Swan, K. O., y Hicks, D. (2006). Through the Democratic Lens: The Role of Purpose in Leveraging Technology to Support Historical Inquiry in the Social Studies Classroom. *International Journal of Social Education*, 21(2), 142-168.
- Swan, K. O., y Locascio, D. (2008). Evaluating Alignment of Technology and Primary Source Use Within a History Classroom. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8, 175-186.
- Tally, B., y Goldenberg, L. B. (2005). Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources. *J. of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.

# Evolución de la tecnología en la enseñanza de la Historia: de la pizarra a la Inteligencia Artificial<sup>1</sup>

Juan Carlos Colomer Rubio  
Universitat de València  
*juan.colomer@uv.es*

## 1. Introducción

La canción "Video Killed the Radio Star", escrita por Trevor Horn, Geoff Downes y Bruce Woolley, quedó grabada en la historia de la música cuando la cadena musical estadounidense MTV la seleccionó para marcar el inicio de sus emisiones a las 12:01 h. del 1 de agosto de 1981. Este hito simboliza la transición de la era radiofónica a la visual, destacando la implacable velocidad con la que la tecnología transforma lo antiguo, acelerando el cambio. En su esencia, la estrella de la radio, representante del pasado musical, se ve eclipsada por el poder del vídeo, como se refleja en la icónica letra: "En mi mente y en mi coche, no podemos retroceder. Hemos ido muy lejos". La tecnología, sinónimo de progreso se imponía y, por tanto, lo antiguo asociado a lo pretecnológico, quedaba atrás.

Esta idea: la tecnología nos hacía presumiblemente nuevos y mejores fue impregnando todos los discursos de la vida pública y fue en el mundo educativo donde, posiblemente, se encarnizó con mayor fuerza. Si bien la tecnología había estado presente en la educación reglada desde los orígenes de los sistemas educativos, la irrupción de lo tecnológico vinculado a lo audiovisual transformó, sin ninguna duda, las formas y planteamientos educativos hasta fechas muy recientes. En todas y cada una de las materias que componen el currículo la influencia de este tipo de tecnología ha sido desigual y ha marcado su evolución también como materia escolar enseñada.

---

<sup>1</sup> Este texto forma parte del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

Para el texto concreto que nos ocupa, la enseñanza de la Historia, la tecnología ha determinado no únicamente materiales sino también propuestas didácticas y metodologías docentes. Así, la enseñanza de esta materia ha evolucionado desde métodos tradicionales basados en la pizarra y los libros de texto, hacia enfoques más tecnológicos y visuales (Colomer, Fuertes y Parra, 2022). La introducción de medios audiovisuales, la incorporación de computadoras y software educativo, y la llegada de Internet han transformado la forma en que los estudiantes acceden y exploran la información histórica, el profesorado prepara sus clases y los discentes y docentes se relacionan en red. La proliferación de dispositivos móviles y aplicaciones educativas ha permitido una mayor interactividad, mientras que la realidad virtual y aumentada han llevado la inmersión en eventos históricos a nuevos niveles desconocidos hasta la fecha. Finalmente, la inteligencia artificial se ha integrado para personalizar el aprendizaje y lograr adaptarse mejor a cada individuo. Esta evolución refleja la constante búsqueda de hacer que la enseñanza de la Historia sea más atractiva, accesible y efectiva a través de la tecnología, pero no está exenta de riesgos y problemáticas, como veremos en el presente texto. Posiblemente “el vídeo haya matado a la estrella de la radio”, pero su presencia implica un notable reto para docentes de Historia en el siglo XXI.

### **1.1. ¿Qué entendemos por tecnología aplicada a la enseñanza de la Historia?**

La tecnología ha representado un avance sustancial en la forma en que la humanidad interactúa con el conocimiento y lo aprovecha. La definición del término según la Real Academia Española de la Lengua destaca su carácter utilitario y atemporal, remarcando su presencia constante a lo largo de la historia, con un desarrollo más acelerado y extendido en diversas regiones del mundo desde las últimas revoluciones científicas e industriales (Real Academia Española, s.f., definición 3).

Desde una perspectiva educativa, esta realidad tecnológica ha estado presente desde los inicios de los sistemas educativos formales como un medio para profundizar en el aprendizaje y adquirir conocimientos por múltiples vías. La evolución de productos tecnológicos educativos, como los libros de texto escolares, la pizarra (cuyo uso se remonta a la Edad Antigua, popularizándose en los inicios de la escuela institucionalizada), y elementos contemporáneos como diapositivas, proyectores, ordenadores personales, tabletas electrónicas y pizarras digitales interactivas (PDI), conforman un conjunto tecnológico ampliamente presente en las aulas de medio mundo. Aunque estos elementos se diseñaron con la intención de mejorar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, su implementación, en ocasiones, no ha estado debidamente orientada hacia estos fines (Flury y Geiss, 2023).

Para el caso concreto de la enseñanza de la Historia, la introducción de estos elementos ha sido una constante y, si bien, han tenido una incidencia mayúscula en la disciplina, como es en el caso del libro de texto, la introducción de otros elementos tecnológicos digitales ha estado mediada por el acceso de determinados recursos económicos en las escuelas o la propia formación del profesorado. En otros casos, muchos Estados, presionados por organismos externos como la propia OCDE o empresas multinacionales, fueron introduciendo aspectos tecnológicos en las aulas, en general, y en la enseñanza de ciertas disciplinas en particular, sin la conveniente estrategia de implementación a largo plazo o la capacitación de docentes en la utilización de dichos recursos (Machado-Trujillo, 2021). A continuación, veremos la evolución histórica de la introducción de estos elementos tecnológicos por lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de la Historia y lo que esa inserción a implicado a nivel educativo. Finalmente, esto nos permitirá atisbar los retos y las problemáticas de esta introducción tecnológica para el campo que nos ocupa y las consecuencias que podemos atisbar a largo plazo.

## **2.1. Evolución histórica de una integración desigual**

### *2.1.1. Del libro de texto a los primeros productos audiovisuales*

Como veíamos, la configuración del aula de Historia ha estado históricamente marcada por la integración de elementos tecnológicos. Dado que el conocimiento histórico es inherentemente abstracto, el profesorado se ha enfrentado al desafío de desarrollar nuevas técnicas y recursos que faciliten la ejemplificación clara de las ideas que buscan inculcar. En este contexto, la necesidad de conferir practicidad al conocimiento ha dado lugar a la creación de materiales didácticos, siendo el libro de texto un ejemplo tecnológico que ha permeado en la enseñanza de la Historia.

A lo largo del tiempo, este libro de texto, como principal producto, ha desempeñado un papel central en la educación histórica, si bien su presencia constante en las aulas ha estado sujeta a cambios significativos en contenido, recursos y enfoques. Influenciado por diferentes orientaciones educativas, el manual escolar ha evolucionado en respuesta a factores educativos, políticos, económicos y demográficos. De hecho, en décadas recientes se ha observado una transición del discurso nacionalizador hacia la inclusión de aspectos de historia económica, social y de género (Parra y Segarra, 2018). A pesar de estos cambios, las narrativas predominantes en los manuales continúan estructurando el discurso, algo que sucede en la mayoría de los países.

El avance de la tecnología audiovisual, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, marcó la pauta para la incorporación de diversos medios tecnológicos en las escuelas que desempeñaron un papel complementario al tradicional libro de texto en la enseñanza de la Historia. Este cambio no solo

trajo consigo la introducción de formas novedosas de presentar información, sino que también propició que el profesorado diversificara su explicación y pasase del recurso central, libro de texto, a otras herramientas visuales y dinámicas.

Entre los medios que ganaron relevancia se encuentran el cine y la televisión, los cuales fueron complementados con una variedad de periféricos, como los reproductores de diapositivas, proyectores de filmas y el uso de la radio. Estos dispositivos no solo proporcionaron una nueva dimensión a la experiencia de aprendizaje, sino que también permitieron al profesorado diversificar sus prácticas. La combinación de imágenes en movimiento, narración oral y elementos visuales propició la comprensión de conceptos históricos de una manera más viva y tangible para el estudiantado

Esta expansión de recursos audiovisuales no solo enriqueció el contenido educativo, sino que también abrió nuevas posibilidades para explorar épocas pasadas y eventos históricos, así como escapar de los recursos que presentaba el libro de texto. Sin embargo, la introducción de estos elementos no hizo que la enseñanza de la Historia dejase de ser, en la mayoría de las ocasiones, un proceso estático centrado en la lectura o en el visionado de un recurso de audio o vídeo (Colomer, Fuertes, Parra, 2022).

En definitiva, el desarrollo de la tecnología audiovisual transformó radicalmente la forma en que se enseña la Historia, proporcionando a educadores y estudiantes herramientas para explorar y comprender el pasado de una manera más inmersiva, si cabe. Estos recursos, aún hoy tienen presencia en las aulas y se utilizan en mayor medida para complementar el recurso narrativo del libro con materiales audiovisuales (muchos en plataformas como YouTube). Junto con ello, en la actualidad, los manuales escolares también han evolucionado para incorporar una diversidad de actividades, recursos y fuentes históricas, entre las cuales se incluyen componentes digitales como sitios web, portales educativos y, en ocasiones, enlaces a entradas específicas de Wikipedia. A pesar de la disponibilidad de libros de texto digitales, su adopción ha revelado más bien una simple traslación de contenidos y métodos, sin aprovechar plenamente las ventajas que ofrece la tecnología digital. Este cambio no ha modificado los roles tradicionales de docentes y estudiantes, ni ha cuestionado la jerarquía inherente en la “transmisión” del conocimiento escolar.

### *2.1.2. Del Ordenador Personal a Internet: la Galaxia Gutenberg*

La introducción de computadoras en las aulas, a mediados de los años ochenta en el mundo occidental (con algunos intentos una década antes), marcó otra fase, seguida por la progresiva implantación de Internet y la introducción de dispositivos digitales asociados a la informática. Estos cambios han transformado el panorama educativo, desplazando gradualmente los

espacios físicos y fomentando un enfoque interconectado basado en entornos interactivos de aprendizaje.

Como ha señalado Machado-Trujillo (2021), desde la década de los 50, con la llegada de las máquinas de enseñar y siguiendo el paradigma conductista propuesto por Skinner, se inició un debate fundamental sobre el papel de los medios de comunicación de masas y las emergentes Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la modernización de los sistemas educativos. Con el desarrollo de los primeros ordenadores personales a finales de los años 60 y la posterior disminución en tamaño y coste en comparación con modelos anteriores, comenzó a percibirse el potencial de estas herramientas para su integración en las aulas.

Este período de innovación coincidió con el acceso cada vez más efectivo a la educación por parte de todos los sectores sociales, y organismos transnacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, que enfatizaron la necesidad imperante de modernizar los sistemas educativos como un factor clave para el desarrollo económico de los países. En este contexto, como veíamos, se consideró que tecnologías como la radio, el cine y la televisión eran las herramientas más adecuadas, espacio que, unas décadas más tarde, sería ocupado por los ordenadores.

Este escenario no solo despertó el interés de grandes organismos y gobiernos estatales para implementar programas de desarrollo donde el ordenador asumía un papel central, sino que también abrió un vasto campo de oportunidades para la industria informática en los sistemas educativos nacionales. Este conjunto de circunstancias contribuyó a alinear intereses y propuestas durante la década de los ochenta, dando lugar a la implementación de numerosos programas estatales que introducían los ordenadores en las escuelas (Atenea o Mercurio en España, por ejemplo). Este fenómeno no solo transformó la infraestructura educativa, sino que también estableció las bases para una colaboración continua entre la tecnología, la educación y el acceso al conocimiento (Romero, 2001). En esa línea, muchos de los ordenadores comenzaron a funcionar como un gran complemento a las clases de Historia especialmente a la hora de almacenar grandes contenidos de información. A esto se le sumó la implementación, por ejemplo, de las enciclopedias digitales como Microsoft Encarta creada en 1993 o la española Enciclopedia Universal Micronet de 1995. Este tipo de recursos capitalizó el uso de la tecnología con ordenadores en la década de los noventa y sólo se vio interrumpido con la generalización de Internet a finales de esa misma década.

La incorporación de la "red de redes" en el entorno educativo, inicialmente en las aulas de informática, marcó un hito en la democratización del conocimiento al hacerlo más accesible y modificable. Este cambio propició el surgimiento de actividades específicas, como las WebQuest, y dio origen al

desarrollo de plataformas en línea, foros, blogs y otros recursos que poco a poco han ido dominando el escenario de la tecnología educativa. Estas plataformas, integradas con dispositivos y complementadas actualmente por tecnologías emergentes como la realidad aumentada o la virtualización, han fortalecido la perspectiva de inmediatez que la tecnología aporta al trabajo con recursos digitales en Historia, así como la capacidad de hacer la “Galaxia Gutenberg” más accesible para el público escolar.

### *2.1.3. Realidad virtual, aumentada e Inteligencia Artificial: el futuro de la introducción de la tecnología en el aprendizaje de la Historia*

Hoy la situación sigue en un proceso de aceleración sin precedentes. Al desarrollo de una red de Internet cada vez más rápida con los sistemas de banda ancha y fibra óptica, se le ha unido la convergencia de tecnologías emergentes como la realidad virtual (RV), la realidad aumentada (RA) y la inteligencia artificial (IA) que está delineando el futuro de la tecnología en el aprendizaje de la Historia. Estas innovaciones ofrecen experiencias educativas mucho más inmersivas que trascienden las limitaciones del aula tradicional (con la implementación del Metaverso, por ejemplo). La realidad virtual transporta al estudiantado a contextos históricos específicos, permitiéndoles explorar entornos y eventos de una manera completamente nueva. Por otro lado, la realidad aumentada enriquece la realidad física con capas de información histórica superpuesta, brindando una experiencia más interactiva y contextualizada. La inteligencia artificial, por su parte, personaliza el proceso de aprendizaje al adaptarse a las necesidades individuales. La evolución de chatbots, como el caso de ChatGPT, posibilita un aprendizaje continuo de los patrones de uso del usuario/a, permitiendo así adaptar la experiencia de aprendizaje de manera personalizada para cada individuo. Este enfoque integrado no solo catapulta la enseñanza de la Historia a una nueva era, sino que también ofrece oportunidades sin precedentes para la participación del alumnado en su comprensión del conocimiento histórico. Al fomentar la exploración, la interacción y la personalización, estas tecnologías están transformando la manera en que se aborda el aprendizaje, promoviendo una conexión con el pasado, aunque está por ver si ayuda a enfrentar los desafíos del futuro desde una perspectiva informada y reflexiva.

De hecho, a pesar de la evolución tecnológica, se observa que la introducción de la tecnología en las aulas no siempre se ha traducido en una transformación efectiva de las metodologías educativas. La falta de una formación estructurada para el profesorado ha llevado en ocasiones a un uso accesorio o superficial de la tecnología, sin una reflexión adecuada sobre su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de centrarse en metodologías apropiadas para las Ciencias Sociales en el aula, que conecten con las finalidades emancipadoras del enfoque crítico independientemente del recurso es esencial para garantizar una implementación efectiva de la tecnología en la enseñanza.

En resumen, la evolución histórica de la introducción de la tecnología en la enseñanza de la Historia ha pasado por diversas fases, desde la aparición del libro de texto hasta la incorporación de dispositivos digitales y plataformas en red. A pesar de los avances, es fundamental considerar la necesidad de una reflexión crítica sobre las metodologías educativas y la integración de la tecnología de manera coherente con los objetivos pedagógicos y emancipadores en el ámbito de las Ciencias Sociales.

### **3. Retos y problemas de la introducción de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de la Historia**

En el contexto de la enseñanza de la Historia, según lo indicado por Arancibia y Badia (2013), observamos que el uso específico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está estrechamente vinculado a prácticas pedagógicas que ya existían antes de la llegada de la tecnología digital. Por un lado, estos autores señalan teorías de procesamiento de la información que se acercan a una concepción de transmisión del contenido disciplinar a través del uso de ordenadores o dispositivos portátiles de manera conductista. Esta metodología subyace en una enseñanza que se centra en proporcionar información y presentar la realidad como elementos externos al estudiante, buscando un aprendizaje que reproduzca fielmente (una copia) esa realidad externa. Este modelo prevalece claramente en la aplicación de ciertas técnicas en el aula de Ciencias Sociales, como prueba el excesivo uso de presentaciones digitales en PowerPoint o vídeos sin la correspondiente reflexión didáctica o epistemológica.

Por otro lado, Arancibia y Badia proponen otro enfoque que implica la utilización de la tecnología proveniente de las herramientas cognitivas asociadas al constructivismo individual. Este enfoque asume un tipo de enseñanza en el que el estudiante decide itinerarios, actividades y metas, utilizando la tecnología como apoyo al desarrollo cognitivo individual. Se asocia a una concepción de aprender y enseñar que se centra en los intereses individuales de los estudiantes a través de plataformas o aplicaciones específicas. Esta forma de trabajo, menos condicionada que la anterior, destaca prácticas que no dependen tanto de la aplicación, sino más bien de la orientación docente en cada una de las actividades sugeridas.

Además, se ha subrayado la tendencia a utilizar entornos abiertos de aprendizaje, ubicados también dentro del paradigma constructivista, pero con un enfoque social. Estos entornos abiertos buscan configurar una enseñanza que fomente la interacción educativa y la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo así un aprendizaje participativo y colaborativo que redunde socialmente. En este sentido, la utilización de aplicaciones y recursos ya sea diseñados con fines educativos o no, junto con enfoques docentes innovadores que promuevan la construcción colaborativa del

conocimiento (como el promovido por la propia fundación Wikipedia, por ejemplo), se presenta como una de las claves adecuadas para una inserción efectiva de la tecnología en las aulas.

Sin embargo, es crucial ir más allá de las dimensiones formales, psicológicas o cognitivistas en el debate sobre la tecnología. A menudo, se tiende a considerar que propuestas basadas en un constructivismo de raíz piagetiana y postpiagetiana tienen un enfoque progresista al favorecer relaciones de aprendizaje más democráticas. Esto supuestamente conlleva un potencial liberador en el cual los estudiantes asumirán la necesidad de colaborar y rechazarán relaciones autoritarias en su vida académica y profesional. No obstante, reducir lo político y lo social a una psicología-social simplifica la complejidad del entorno en el que se produce el aprendizaje, ocultando las relaciones de saber-poder existentes.

El meollo del debate en torno a la tecnología parece enfocarse exclusivamente en el sujeto que aprende, sugiriendo que la acción educativa debería dirigirse a atender sus presuntos intereses, fomentar su supuesta creatividad y respetar su específico ritmo de desarrollo evolutivo. Esta atención desmedida al "cómo" y la falta de reflexión sobre el "por qué" estrechan la discusión a meras cuestiones competenciales o cognitivistas. De hecho, según algunos autores estamos viviendo un "psicopoder" en las pedagogías psicológicas, basado en tecnologías que vuelven al alumnado más dependiente y manipulable. La actual tendencia hacia una programación educativa opcional y personalizada refleja la búsqueda de individualidad, libre de coacciones y esfuerzos en el presente. Esta perspectiva no aspira a formar individuos comunicativos, creativos, expresivos y empáticos, sino adaptados a un neoliberalismo consumista que se amolda a identidades moldeables en un mercado de trabajo cambiante y flexible que requiere trabajadores a la carta.

## **4. Conclusiones**

Desde la pizarra hasta los modernos sistemas electrónicos y la Inteligencia Artificial, todo han sido técnicas para aprovechar y extraer conocimientos disponibles con miras a la "transmisión" de habilidades básicas. A pesar de ello, su grado de importancia ha sido desigual. A la determinante relevancia del libro de texto le han seguido una serie de complementos tecnológicos, como el cine o los dispositivos informáticos, que, aunque han marcado hitos fundamentales en el desarrollo de la disciplina, no han conseguido desplazar el papel predominante del manual ni las prácticas y rutinas escolares tradicionales asociadas a él. La incorporación gradual de diversos elementos digitales ha dado lugar a nuevas aplicaciones y entornos que modifican las bases sobre las que hemos construido la enseñanza de la Historia, entre otras materias. Estos cambios están impulsados por prácticas que han destacado los recursos tecnológicos, otorgándoles una importancia crucial al permitir un

supuesto aprendizaje autónomo del estudiante y un papel secundario del profesorado. Sin embargo, esto ha llevado, en muchas ocasiones, a utilizar la tecnología como un premio para un alumnado desmotivado, como un accesorio en las dinámicas de aula o simplemente como un instrumento al servicio del docente que, con formación limitada en nuevas tecnologías, se desenvuelve como puede en el "marasmo digital". En definitiva, se ha llegado a confundir la innovación con la mera utilización de la tecnología, y esto ha tenido, en no pocas ocasiones, resultados negativos.

Indudablemente, para lograr un uso crítico de la tecnología, especialmente en las clases de Historia, es esencial avanzar en la dirección sugerida por Kozma, quien afirmaba que la educación en este nuevo escenario debe replantear sus metas, yendo más allá de los objetivos tradicionales de alfabetización básica en contenidos. La atención debería centrarse en aspectos vinculados a la comprensión profunda del conocimiento disponible, la creación de nuevo conocimiento, la redefinición y resolución de problemas complejos, así como el empleo de las tecnologías digitales como herramientas efectivas de aprendizaje a partir del conocimiento existente (Kozma, 2012).

Este enfoque implica superar la mera formación tecnológica y abogar por una comprensión de los condicionantes histórico-culturales que dan forma a los nuevos relatos audiovisuales y mediáticos presentes en estos recursos. En este sentido, abogamos por una alfabetización digital y audiovisual que incorpore de manera inherente una formación epistemológica en historia cultural. Esto no solo favorecerá la desnaturalización de narrativas, sino que también contribuirá al cuestionamiento de las perspectivas aparentemente despolitizadoras de la acción educativa. En este marco, según lo planteado desde los fundamentos de una didáctica crítica, nuestro campo de conocimiento puede ofrecer una reflexión fundamental sobre la integración de la tecnología en esta nueva orientación, que, de manera inevitable, condicionará la práctica de enseñar y aprender Historia.

## 5. Bibliografía

Arancibia, M. y Badia, A. (2013) Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria. *Estudios Pedagógicos*, número especial, 7-24.

Colomer, J. C., Fuertes, C., y Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Con-ciencia social: Segunda Época*, 5, 143-160. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24271>

Flury, C. y Geiss, M. (2023). *How Computers Entered the Classroom, 1960–2000: Historical Perspectives*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110780147>

- Kozma, R. (2012). *Las TIC y la transformación de la educación en la economía del conocimiento*. <http://www.debats.cat/es/debates/las-tic-y-la-transformacion-dela-educacion-en-la-economia-del-conocimiento>
- Machado-Trujillo, C. (2021). *Education and historical evolution of information and communication technologies: Background, international influences and their development in Spain in the 1980s* (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna).
- Parra, D. y Segarra, J.R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación: nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares.
- RAE (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Romero, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal.

# “Pelo algoritmo das nossas buscas”: a plataformização da aprendizagem histórica no YouTube

Oswaldo Rodrigues Junior  
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil  
*osvaldo.junior@ufmt.br*

## 1. Introdução

A ascensão de uma cultura digital enquanto resultado da “revolução informática” tem produzido mudanças na produção e circulação dos conteúdos históricos (Malerba, 2017). Este processo foi acelerado com a criação das plataformas digitais, em especial, o YouTube. Criada em 2005, a plataforma hospeda vídeos de diferentes naturezas, dentre eles, aqueles dedicados aos conteúdos históricos.

De acordo com um levantamento realizado pela empresa de hospedagem de endereços eletrônicos Hostinger, o YouTube foi o segundo endereço mais acessado no Brasil em 2023, totalizando mais de um bilhão de acessos por mês. A plataforma está atrás apenas do Google, que recebeu mais de quatro bilhões de acessos mensais. O número elevado de acessos a plataforma pode ser indicativo para considerarmos a sua importância na divulgação de conteúdos na web.

Oriundas do segundo momento de desenvolvimento da web ou “web 2.0” as plataformas digitais tem assumido um protagonismo em diferentes âmbitos da vida social. Na economia, Srnicek (2018) observa a ascensão de um capitalismo de plataformas. Neste sistema, as plataformas digitais são o modelo de negócios, e atuam na extração e uso dos dados dos usuários como uma nova forma de acúmulo de capital. O mesmo autor observa que esse fenômeno se ampliou após a crise de 2008.

Outros autores tem se dedicado a compreender as dinâmicas sociais mediadas pelas plataformas digitais. Van Dijck, Poell e Waal (2018) observam a

emergencia de uma sociedade de plataformas. O conceito de “sociedade de plataformas” não apenas desloca o eixo do debate do econômico para o social, mas também expressa as relações entre o ganho privado e os benefícios públicos em uma sociedade em que a maior parte das interações ocorrem na internet (Dijck & Poell & Waal, 2018, p. 2). Dentre os âmbitos da vida social destacados por Van Dijck, Poell e Waal (2018) podemos localizar as notícias, o transporte urbano, a saúde e a educação.

Normalmente relacionada aos setores públicos representados, principalmente, pelas universidades e escolas, a ideia de educação como um bem comum vem sendo afetada pelos processos de plataformação. Dijck, Poell e Waal (2018) sugerem que houve uma explosão de plataformas educacionais online, que são propriedades de empresas e operam por meio da lógica algorítmica e como um modelo de negócio.

As plataformas educacionais, em sua maioria controladas pelas big techs, carregam “a marca ideológica da arquitetura do ecossistema” (Dijck; Poell; Waal, 2018, p. 120). Esta arquitetura se sustenta na datificação, seleção e mercantilização.

Dentre as plataformas exploradas pelos pesquisadores estão a Alt School, startup educacional voltada para os ensinamentos fundamental e médio nos Estados Unidos, que conta com o apoio de integrantes das grandes corporações do Vale do Silício e tem sido considerada “a uber da educação”. A plataforma opera por meio da transformação dos processos de aprendizagem em dados, que permitem o rastreamento dos “progressos” obtidos pelos estudantes.

No ensino superior, Dijck, Poell e Waal (2018) analisam o impacto dos Massive Open Online Courses (MOOCs) na formação educacional dos estudantes. Para isso, utilizam como exemplo a plataforma Coursera, que trabalha com a datificação e personalização dos cursos para os estudantes.

Apesar de não fazerem menção direta ao YouTube enquanto plataforma educacional, considerando que este não é o seu objetivo principal, Dijck, Poell e Waal (2018) observam a importância desta plataforma na produção e publicação de conteúdos. Os pesquisadores chamam atenção para a veiculação de fake news, discursos de ódio e negacionismos na plataforma.

No Brasil, em 2013, a plataforma YouTube, em parceria com a Fundação Leman, criou o YouTube Edu dedicado especificamente aos conteúdos escolares. A descrição da página informa que, a nova versão do canal YouTube Edu disponibiliza mais de mil vídeos educacionais de reforço à aprendizagem escolar. Ainda, que estes vídeos são fruto de uma parceria entre a plataforma e a Unesco Brasil e estão alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo nacional brasileiro.

Sobre o processo de seleção dos conteúdos, a descrição do canal informa que: “Todos os vídeos passaram por um rigoroso processo de seleção, que envolveu critérios técnicos e pedagógicos, aspectos de diversidade e reconhecimento do trabalho dos EduTubers” (Youtube Edu, ano).

Diante do exposto, consideramos que a existência do YouTube Edu no Brasil, evidencia o interesse da plataforma YouTube pela educação. Ainda, que a parceria entre o YouTube, a fundação privada Leman e posteriormente a Unesco Brasil, parece indicar a tentativa de um processo de constituição de uma educação digital privada operada pelas plataformas digitais. A própria construção da figura do “EduTuber”, professor que se dedica a produzir e divulgar conteúdos escolares na plataforma, representa a “inovação disruptiva” que sofrem os professores com o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Diversos pesquisadores tem demonstrado como as recentes políticas públicas para a educação brasileira, principalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tem contribuído para os processos de plataformização do ensino e da aprendizagem. Em direção semelhante, trabalhamos neste estudo com a hipótese de que o massivo acesso ao YouTube, a existência do YouTube Edu e o avanço da agenda neoliberal tem contribuído para o processo de plataformização da educação.

Partindo desta problematização inicial, este trabalho apresenta resultados de investigação realizada durante o estágio pós-doutoral realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha, em 2023. O problema de pesquisa foi compreender: como se dá o consumo de conteúdos históricos hospedados na plataforma YouTube por parte de estudantes brasileiros do Ensino Médio?

O texto será organizado em dois momentos. No primeiro apresentamos a contextualização e descrição do estudo empírico realizado com estudantes brasileiros do Ensino Médio. Em um segundo momento, discutimos os resultados em diálogo com os debates acerca dos processos de plataformização da educação.

## **2. A pesquisa empírica**

O objetivo geral do estudo foi compreender o consumo de conteúdos históricos divulgados na plataforma YouTube por parte dos estudantes do Ensino Médio no Brasil. Para isso, os objetivos específicos foram: 1) Investigar se os estudantes pesquisados utilizam o YouTube para estudar e aprender História; 2) Conhecer quais os canais da plataforma utilizados pelos estudantes; 3) Problematizar quais são os elementos que definem a escolha desses conteúdos históricos digitais por parte dos estudantes.

Para que os objetivos pudessem ser contemplados, partimos de uma abordagem qualitativa (Hébert & Goyette & Boutin, 1996), que se centra mais nos significados dos dados, do que na sua quantidade. Para a obtenção dos dados, utilizamos um questionário semi-estruturado (Ghiglione & Matalon, 2005) como instrumento de coleta. Na organização e decodificação dos dados utilizamos o software Iramuteq, desenvolvido pela Universidade de Toulouse, França.

Os questionários semiestruturados foram aplicados entre os meses de fevereiro e junho de 2023. Participaram da pesquisa mais de 500 estudantes de três escolas de Ensino Médio localizadas no município de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. As escolas que serviram como campo para o estudo apresentam três formas de gestão: 1) escola estadual pública; 2) instituto federal de educação técnica e tecnológica; 3) escola privada. Neste caso, a diversidade da amostra permitirá em estudos futuros compreender especificidades relacionados aos usos dos conteúdos históricos disponibilizados no YouTube pelos estudantes das diferentes escolas. Os questionários foram aplicados pelo pesquisador e pelos professores colaboradores que atuavam diretamente nas escolas campo.

No caso deste trabalho serão apresentados dados relativos a amostra inicial com 60 estudantes de Ensino Médio. A amostra contempla uma turma de Ensino Médio de cada escola pesquisada. Justificamos o recorte da amostra em virtude do espaço dissertativo do texto e da necessidade de uma análise mais aprofundada da amostra total, que será realizada em trabalhos futuros.

### **3. Resultados**

O questionário semiestruturado continha 20 questões divididas em duas partes: 1) questionário socioeconômico; 2) opiniões e comportamentos na internet. Neste trabalho tomaremos como material empírico as questões da parte 2 do questionário, que estão relacionadas aos usos que os estudantes fazem da internet e das plataformas digitais nas atividades educacionais.

Na questão 10 perguntamos aos estudantes se eles utilizam a internet para estudar e aprender História.

As respostas à questão 10 permitem observar que 50 estudantes afirmaram utilizar a internet para estudar e aprender História, o equivalente a 83,3% dos estudantes pesquisados. Apenas 4 estudantes responderam de forma negativa (6,6%). 6 estudantes escolheram outra resposta indicando frequência e mesmo questões relacionadas ao gosto pela disciplina, representando 10% do público pesquisado.

Na questão 11 questionamos os estudantes acerca dos sites, plataformas, redes sociais, aplicativos, canais ou podcasts que utilizam para estudar e aprender História:

Tabela 1

Respostas à questão 10

RESPOSTAS	Nº
A) Sim	50
B) Não	4
C) Outra resposta. Qual? Estudante 1 - As vezes Estudante 2 - Pouco Estudante 3 - Quando precisa Estudante 4 - Não estudo história Estudante 5 - Apenas para consultas Estudante 6 - De vez em quando	6

Tabela 2

Respostas à questão 11

RESPOSTAS	Nº
<b>YouTube</b>	<b>27</b>
Google	16
Debora Aladim	11
Brasil Escola	9
Instagram	9
Descomplica	9
Toda matéria	6
Tik Tok	6
Netflix	4

As respostas a questão 11 permitem observar a preferência dos estudantes pela plataforma YouTube. 27 estudantes responderam que utilizam a plataforma, enquanto outros 20 fizeram referência a canais do YouTube: 11 indicaram o canal da Debora Aladim e 9 indicaram o canal Descomplica. Considerando as 47 respostas direcionadas a plataforma ou mesmo aos canais hospedados nela, chegamos a um quantitativo de 78,3% de estudantes que utilizam o YouTube para estudar e aprender História. Este dado, permite justificar a importância do presente estudo, por considerar que esta plataforma tem desempenhado um papel importante na formação histórica dos estudantes.

As questões 12 e 13 tiveram como temática os materiais didáticos digitais. Por não se tratar da temática direta deste trabalho, as questões não foram consideradas neste momento.

A questão 14 foi ainda mais direta ao perguntar para os estudantes se eles utilizam o YouTube para estudar e aprender História. Neste caso, as opções de resposta também permitiram investigar a frequência de uso por parte dos estudantes pesquisados:

Tabela 3

*Respostas à questão 14*

RESPOSTAS	Nº
A) Sim. Utilizo	31
B) Sim. Poucas vezes	22
C) Não. Nunca utilizo	4
D) Outra resposta. Qual? Estudante 1 - Somente quando tem muita dúvida Estudante 2 - Faz algum tempo	2
Sem resposta	1

Os dados permitem observar que mais de 50% dos estudantes utilizam o YouTube para estudar e aprender História. 22 estudantes, o equivalente a 36,6% da amostra indicaram utilizar poucas vezes. Apenas 4 estudantes informaram que não utilizam a plataforma para estudar e aprender História. Se considerarmos os dados somados daqueles que utilizam e utilizam poucas vezes chegamos a 88,33% da amostra, dado que corrobora com o resultado da questão 11.

A questão 15 tratou de indagar aos estudantes quais os canais acessados na plataforma YouTube:

Tabela 4

*Respostas à questão 15*

RESPOSTAS	Nº
Debora Aladim	18
Descomplica	11
Fatos desconhecidos	3
Nostalgia	2
Que que eu desenhe?	2
Parabólica	2

Nas respostas à questão consideramos os canais que foram citados pelo menos duas vezes pelos estudantes pesquisados. Neste caso, observamos que o canal mais citado pelos estudantes foi o canal da Debora Aladim. A youtuber é formada em História e apresenta vídeos de síntese sobre diferentes conteúdos históricos. Com linguagem direta e pouco apelo as questões estéticas próprias da linguagem digital, Aladim conta com mais de 3 milhões e 500 mil de inscritos no seu canal. O canal da youtuber não está hospedado no YouTube Edu, mas sim na plataforma YouTube.

O canal Descomplica, ligado a um grupo privado de ensino superior que tem atuado principalmente na modalidade Educação à Distância (EAD), e que conta com capital privado estrangeiro como parte do seu financiamento, foi citado por 11 estudantes. Outros 2 fizeram menção ao quadro “Quer que eu desenhe?” também relacionado ao canal. O canal Descomplica conta com mais de 4 milhões de inscritos e está disponível na plataforma YouTube e também no YouTube Edu, sendo chancelado pela plataforma enquanto canal educacional.

Abaixo deles, canais como Fatos desconhecidos, Nostalgia e Parabólica também foram lembrados pelos estudantes. Mesmo com um número menor de menções, estes canais foram lembrados pelos estudantes. Os canais Fatos desconhecidos e Nostalgia estão hospedados na plataforma Youtube e contam com mais de 35 milhões de inscritos somados. O canal Parabólica, sob responsabilidade do professor Pedro Renó conta com pouco mais de 950 mil inscritos.

Os dados desta questão permitem observar que os estudantes pesquisados utilizam como fonte de estudo e aprendizagem canais de diferentes naturezas hospedados na plataforma YouTube e no YouTube Edu. Dentre os canais, observamos a presença daqueles que são produzidos por professoras e professores de História, como o canal da Débora Aladim e o Parabólica, canais de grupos privados de ensino como o Descomplica, e canais como Fatos desconhecidos e Nostalgia, que apesar de produzirem e divulgarem conteúdos de História não são de responsabilidade de historiadoras ou historiadores profissionais.

As questões objetivas que se seguem foram propostas com o objetivo de compreender quais os elementos são considerados pelos estudantes na escolha dos conteúdos consumidos:

Tabela 5

Respostas à questão 16. Como você seleciona os vídeos que assiste para estudar e aprender História no YouTube?

RESPOSTAS	Nº
A) Acesso um buscador (google, yahoo, bing etc) e cliço no primeiro vídeo sobre o tema do meu interesse que aparece na tela	17
B) Acesso o YouTube e busco diretamente na pesquisa e cliço no primeiro vídeo sobre o tema do meu interesse que aparece na tela	23
C) Assisto apenas os vídeos sobre o tema do meu interesse que são indicados por professores e colegas de turma	10
D) Não assisto vídeos no YouTube para estudar e aprender História	4

E) Outra resposta. Qual? Estudante 1. Acesso o canal que eu gosto e pesquiso pelo assunto Estudante 2. Assisto vídeos no YouTube de acordo com meu conhecimento sobre os professores que aparecem Estudante 3. Analiso o canal e vejo se é confiável Estudante 4. Pesquisa e seleciono vídeos de canais com professores que considero bons Estudante 5. Assisto pelo YouTube, mas já conheço	5
Sem resposta	1

Tabela 6

Respostas à questão 17. Como você seleciona os vídeos sobre o tema do seu interesse no Youtube?

RESPOSTAS	Nº
A) Vou direto aos canais da minha preferência	33
B) Assisto os vídeos recomendados pelo YouTube	9
C) Seleciono pelo número de visualizações	4
D) Seleciono pelo tempo do vídeo	8
E) Outra resposta. Qual? Estudante 1. Assisto vários e depois seleciono um Estudante 2. Conteúdo que me agrada	1
Sem resposta	5

As respostas dos estudantes às questões 16 e 17 permitem considerarmos alguns elementos sobre os critérios de seleção dos conteúdos históricos disponíveis na plataforma, que são consumidos pelos estudantes pesquisados.

A intenção da questão 16 era investigar qual o caminho feito pelos estudantes até os vídeos do YouTube. A maioria dos estudantes pesquisados, 23, respondeu que acessa diretamente a plataforma utilizando o seu mecanismo de busca e clica no primeiro vídeo sugerido pelo YouTube. 17 estudantes responderam que utilizam buscadores para encontrar os vídeos clicando também nos vídeos sugeridos por estes buscadores. Considerando os dados desses dois grupos, podemos observar que 40 estudantes, o equivalente a 66,6% da amostra, utilizam os mecanismos de busca externos e internos a plataforma para a seleção dos conteúdos consumidos. Este dado nos remete a compreensão defendida por Pasquale (2017) acerca da automatização da esfera pública. Neste caso, observamos que os estudantes “automatizam” a pesquisa de conteúdos consumidos na plataforma.

A questão 18 tinha a intenção de verificar se os estudantes conhecem os mecanismos de sugestão da plataforma YouTube.

Tabela 7

Respostas à questão 18. Você imagina por quê aqueles vídeos sobre o tema do seu interesse são sugeridos pelo YouTube?

RESPOSTAS	Nº
A) Por que eles são os mais visualizados	27
B) Por que eles são os vídeos com as informações mais confiáveis	8
C) Por que eles são os vídeos mais interessantes	15
D) Não sei responder	1
D) Outra resposta. Qual? Estudante 1. Por que o algoritmo do YouTube viu que você está interessado nesse assunto Estudante 2. Por que são vídeos que eu costumo assistir Estudante 3. Algoritmo Estudante 4. Por que são vídeos parecidos com os que eu já vi Estudante 5. Pelo algoritmo das nossas buscas Estudante 6. O algoritmo reconhece meu interesse por determinado tema Estudante 7. Por que são os mais assistidos.	7
Sem resposta	2

A maioria dos estudantes pesquisados, 27, consideram que os vídeos são sugeridos por serem os mais visualizados na plataforma. 15 estudantes consideram que os vídeos são sugeridos por serem os mais interessantes e 8 estudantes indicaram que eles são sugeridos por serem confiáveis. As respostas nos permitem observar que os estudantes compreendem uma das dinâmicas algorítmicas da plataforma, relacionada ao engajamento, ou seja, ao número de visualizações. Também foi possível verificar que 6 estudantes indicaram em sua resposta o caráter de personalização dos algoritmos das plataformas digitais. Ou seja, que os vídeos sugeridos estão relacionados aos conteúdos pesquisados pelos estudantes. Uma estudante afirmou que os vídeos são sugeridos “Pelo algoritmo das nossas buscas” evidenciando o reconhecimento da personalização dos conteúdos na web. No entanto, as respostas que indicaram que os vídeos são sugeridos por serem confiáveis ou interessantes precisam ser problematizadas.

Pasquale (2015) observa que, boa parte das plataformas digitais sob domínio das big techs não dispõe o seu algoritmo de busca para consulta aberta dos usuários. Para este autor, este problema da opacidade das plataformas dificulta a democratização do acesso a informação nas plataformas digitais. Assim, as big techs se utilizam de algoritmos “secretos”, que escondem dos usuários as suas métricas.

No caso do YouTube, as respostas são ainda mais preocupantes. Estudos como os de O’Callaghan et al (2013) demonstraram que as métricas utilizadas pelo algoritmo da plataforma YouTube contribuíram para a difusão de discursos de ódio e a configuração do que os pesquisadores chamaram de “um filtro de bolhas da extrema-direita”. Por meio de uma pesquisa na plataforma, os

autores destacaram a amplificação dos discursos extremistas divulgados no Twitter (atualmente X) em vídeos na plataforma YouTube. Esta pesquisa revelou que, apesar de defender em seus termos e normas que a plataforma não divulga conteúdos falsos e proíbe discursos de ódio, o YouTube acabou operando como um repositório de conteúdos extremistas que estimularam a ascensão da extrema direita no mundo.

A opacidade e a verificação de que a métrica da plataforma contribuiu para a difusão de conteúdos falsos e discurso de ódio nos colocam diante de uma questão fundamental. Ao utilizarem os mecanismos próprios da plataforma, os estudantes acabam por ficar vulneráveis a este tipo de conteúdo, o que pode impactar negativamente na formação histórica dos jovens estudantes.

Buscando aprofundar os elementos para a compreensão do consumo de conteúdos históricos hospedados na plataforma Youtube por parte dos estudantes, indagamos na questão 19 se eles consideram os conteúdos confiáveis para estudar e aprender História:

Tabela 8

*Respostas à questão 19*

<b>RESPOSTAS</b>	<b>Nº</b>
A) Sim. Acredito que são confiáveis	25
B) Talvez. Acredito que alguns vídeos são confiáveis	33
C) Não. Acredito que nenhum vídeo é confiável	
D) Outra resposta. Qual?	
Sem resposta	2

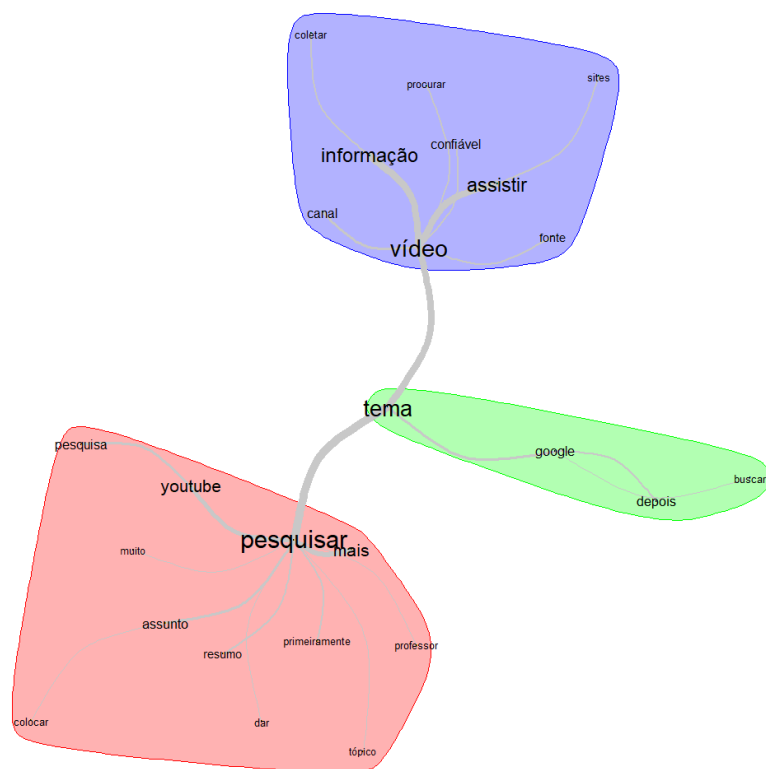
33 estudantes, o equivalente a 55% da amostra, demonstraram certa desconfiança indicando que alguns vídeos são confiáveis. 25 estudantes, 41,6% da amostra afirmaram acreditar que os vídeos são confiáveis. 2 estudantes não responderam a questão. Os dados permitem observar que a maioria dos estudantes pesquisados demonstram certa criticidade em relação aos conteúdos históricos disponibilizados pela plataforma YouTube, no entanto, chama atenção o considerável número de estudantes que confia nos conteúdos de forma acrítica.

Na questão 20, última questão do questionário, sugerimos aos estudantes que descrevessem os procedimentos utilizados para a realização de uma atividade escolar na plataforma solicitada pela professora de História. O exercício imaginativo teve o objetivo de abrir espaço para que os estudantes se expressassem sobre o consumo dos conteúdos históricos disponíveis na plataforma YouTube com a finalidade escolar. As respostas foram decodificadas por meio do software Iramuteq. Utilizamos a análise de

similitude com o objetivo de compreender a vinculação entre as formas textuais utilizadas pelos estudantes nas respostas.

Imagem 1

Gráfico de análise de similitude das respostas à questão 20 gerado pelo software Iramuteq



No gráfico acima é possível identificar as formas mais utilizadas pelos estudantes nas respostas e a sua relação com outros termos e noções. Observamos a centralidade dos termos **pesquisar**, **tema** e **vídeo**. Cada um deles ocupa um espaço privilegiado no gráfico.

No grafo azul localizado acima observamos que o termo **vídeo** está relacionado a **canal**, **assistir**, **informação**, **fonte**, **confiável**, **procurar**, **sites**, **coletar**. Neste grafo observamos que os estudantes indicaram que se dedicariam a assistir vídeos na plataforma, mas também pesquisar em sites e coletar informações de outras fontes. As respostas parecem indicar uma preocupação com a confiabilidade dos conteúdos presentes na plataforma.

No grafo verde visualizamos a centralidade do termo **tema**, que está relacionado as formas **Google**, **depois**, **buscar**. Neste caso, observamos a preocupação dos estudantes com a busca por informações complementares sobre o tema pesquisado na plataforma. Para isso, o buscador do Google novamente é referenciado como site preferencial para a realização das pesquisas.

No grafo vermelho observamos a centralidade da forma pesquisar relacionada a YouTube, pesquisa, mais, assunto, resumo, muito, primeiramente, professor, dar, tópico e colocar. Neste caso, mais uma vez é possível inferir que os estudantes consideram, que a atividade de pesquisa deveria ir além da plataforma YouTube, sendo os dados organizados na forma de resumos. O professor aparece neste grafo enquanto agente mobilizador dos procedimentos adotados pelos estudantes.

A análise de similitude permitiu evidenciar que os estudantes consideraram nas respostas as limitações do YouTube e a necessidade de pesquisar em outras fontes com o objetivo de comparar as informações obtidas. Ainda foi possível observar determinadas práticas do cotidiano escolar como a produção de resumos dos conteúdos pesquisados.

As respostas a questão 20 parecem indicar a preocupação dos estudantes com a confiabilidade dos conteúdos divulgados na plataforma YouTube. No entanto, observamos que foram poucas as menções a outros suportes do conhecimento como os livros, indicados nas respostas de apenas 3 estudantes. Neste caso, os estudantes evidenciam a centralidade do digital enquanto espaço de formação e aprendizagem.

#### **4. Considerações**

No dia 4 de maio de 2021, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD) divulgou o relatório *21th Century Readers: Developing Skills in a Digital World*. O relatório apresenta resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018. Dentre os resultados chama a atenção o fato de que 67% dos estudantes brasileiros não sabem diferenciar fatos de opiniões. A média está acima dos 59% nos demais países avaliados pelo PISA.

Os autores do documento sugerem que, no contexto atual, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são responsáveis pelo maior volume de informações difundidas. Ainda indicam uma diferença de natureza entre os formatos dos conteúdos difundidos pelas TDIC e os conteúdos escolares. Essa diferença alterou completamente a compreensão de leitura.

Considerando a leitura como uma habilidade fundamental para os cidadãos no século XXI, os autores do relatório destacam que os leitores precisam ser mais seletivos, por conta do universo de informações presentes nos dispositivos digitais conectados em rede.

Sem considerar de forma absoluta os dados do PISA, compreendendo que as avaliações externas standardizadas possuem limites e problemas por desconsiderarem os contextos específicos em que os estudantes e professores

atuam, consideramos válida a reflexão acerca da dificuldade de diferenciação entre fatos e opiniões.

Os resultados da investigação permitem observar o processo de plataformização da aprendizagem histórica, enquanto resultado dos processos de digitalização dos conteúdos históricos provocado pela cultura digital. Neste sentido, observamos que os estudantes pesquisados, em sua maioria, consomem conteúdos históricos disponibilizados no YouTube, e que a escolha destes conteúdos está condicionada pela lógica algorítmica assumida pela web na contemporaneidade.

Tais elementos nos permitem inferir que os estudantes pesquisados acabaram por “automatizar” (Pasquale, 2017) as pesquisas realizadas nas plataformas digitais ao utilizarem os mecanismos de busca das próprias plataformas. Tendo em vista o potencial de desinformação, e mesmo de configuração de “bolhas” com conteúdos extremistas e discursos de ódio nas plataformas digitais, em especial no Youtube, conforme verificaram O'Callaghan et al (2013), identificamos alguns riscos para a formação histórica dos estudantes.

O primeiro diz respeito a qualidade dos conteúdos históricos disponíveis nas plataformas digitais. Ao pesquisarem utilizando mecanismos de busca internos e externos as plataformas, os estudantes acabam ficando “reféns” da lógica algorítmica da web. Isso pode significar a sugestão, por parte da plataforma, de conteúdos produzidos por amadores (Keen, 2009), que não possuem os compromissos éticos intrínsecos a produção do conhecimento histórico.

O segundo está relacionado a disseminação de estereótipos, preconceitos e discursos de ódio nas plataformas digitais. O consumo acrítico destes conteúdos por parte dos estudantes pode levar a constituição de movimentos extremistas e ampliar a violência política crescente no Brasil.

Os resultados da pesquisa, relacionados aqueles destacados pelo relatório da OECD, nos permitem indicar a necessidade de a formação histórica considerar o desenvolvimento dos multialfabetismos, enquanto concepção abrangente que inclui elementos audiovisuais, digitais e informacionais, como uma possibilidade para a educação no contexto digital (Moreira, 2008). No caso específico da História, chamamos a atenção para a possibilidade de pensarmos na necessidade de desenvolvimento um letramento histórico digital (Silva, 2020), que permita aos estudantes utilizarem de forma crítica os conteúdos históricos disponibilizados nas plataformas digitais.

## 5. Bibliografía

Dijck, V., Poell, T., Waal, M de. (2018). *The Platform Society: public values in a connective world*. Oxford University Press.

- Ghiglione, R., Matalon, B. (2005). *O inquérito*. Oeiras.
- Hébert, M. L., Goyette, G., Boutin, G. (1996). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Keen, A. (2009). *O culto do amador: como blogs, MySpace, YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores*. Zahar.
- Malerba, J. (2017). Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, 37(74), 135-174.
- Moreira, M. A. (2008). Educar para la sociedad informacional: Hacia el multialfabetismo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(3), 7-22.
- O'Callaghan, D., et al. (2013). The Extreme Right Filter Bubble. *Arxiv*, 28, 1-10.
- OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pasquale, F. (2015). *The black box society: the secret algorithms that control money and information*. Harvard University Press.
- Pasquale, F. (2017). A esfera pública automatizada. *Líbero: Revista eletrônica do Programa de Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero*, 39, 16-35.
- Silva, D (2020). *Letramento histórico-digital*. Autografia.
- Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.

# History education in a new era: embracing the digital heritage

Elisa Serrano-Ausejo  
Umeå University  
*elisa.serrano@umu.se*

Petrina Vasileiou  
National Historical Museums  
*petrina.vasileiou@shm.se*

Peter Mozelius  
Mid Sweden University  
*peter.mozelius@miun.se*

## 1. Introduction

History education today emphasizes competencies like critical thinking and cultivating awareness of individuals as historical entities with responsibilities toward the future. This goes beyond the mere memorization of dates, events, and the glorification of characters and nations. A shift that also entails promoting increased acceptance and unity among diverse cultures, aligning history education with the global framework of universal human rights and democratic citizenship (Council of Europe, 2018). Moving away from conventional objectives, history education today poses a challenge to methods that previously exposed students to predetermined narratives, thereby restricting opportunities for criticism or self-reflection, and calls for innovative approaches that encourage open discussion, active engagement and tolerance for diversity (Arias-Ferrer and Egea-Vivancos, 2022).

In the fast development of information and communication technologies in the 21st century, the concept of enhancing learning through technology has reached new areas. One of them is history education, where the use of information and communication technologies offer, among other things, a way to recreate environments that no longer exist. At the same time as research studies report on more advanced technological concepts such as virtual reality and artificial intelligence, the daily learning and teaching aim to be adapted to the existing digital competencies and curricula in contemporary schools (Erstad et al., 2021). New methods can be inspired by the work of digital historians and museums, where the digitalisation of heritage could be seen as a cultural

democratisation, making art and history available for a larger audience. Having a substantial part of our digital heritage available online, teachers are given many opportunities to bring it to the classroom and try new methods to engage, motivate, and work with competencies and active learning.

On the other hand, there are identified problematic aspects connected to technology enhanced learning, which in humanities include the lack of teacher's digital competency, societal alignment, and appropriate pedagogical approaches (Coker, 2020). Another challenge addressed in this chapter is the need for teacher recommendations. The aim of this chapter is to explore the possibility of digital resources, with a focus on creativity and innovative didactics, rather than on state-of-the art technology. Digital resources from the Swedish web portal *Sveriges historia.se* have been analysed, with a selection of activities and best practices that could add value to technology enhancing history education in the international context.

### **1.1. Contextualisation**

*Sveriges historia.se* is a digital teaching resource first launched on December 8<sup>th</sup> 2020 as a result of a collaboration between Swedish museums and heritage institutions, The Swedish Society for Museum Education (FUISM), and the National historical museums in Sweden within the framework of the research project "Det gemensamma rummet" (The shared space). The platform aspires to contribute to the teaching of history in Swedish schools by making available digitally a number of historical sources that belong to the artifact collections of museums across the country. It can be seen as a unique coordination effort to leverage existing historical sources at the national level that has facilitated the creation of resources made by experts.

After a close review of different national curricula in Europe, many common points have been found in terms of objectives and competencies. More specifically, the subject of history is seen in different countries as a tool to work on critical thinking, citizen awareness and democratic values. Special weight is given to highlighting the historical changes that have led us to the present, as well as multi-perspectivity, evidence-based research and identity issues. In that sense, the Swedish model is examined as one that could generate new actions in history education overall, inspiring or promoting common digital teaching actions. What is more, *Sveriges Historia* serves as a good example in this study also by means of making the content of resources of such kind available to a broader audience. To be more specific, the platform brings museums and cultural institutions of all sizes and geographic locations together to produce content that can reach schools across the country. As a result, the web portal hosts diverse and, often, exclusive content in the study of history and contributes to democratising and making accessible the material published to a greater audience nationwide.

At the time of writing this article, *Sveriges historia* holds a collaboration with sixty different museums, and has published about eighty history lessons, directed towards different levels of K12 education. Furthermore, there are about one hundred artefact posts, where archeological objects are presented and lifted per se, decontextualised from further thematic narrative. The Swedish model aspires to serve as a concrete example of a creative dialog and a practical sharing method between national institutions (such as museums) that owns an in-depth knowledge of their own artefact collections and the school where the knowledge of national and cultural heritage is disseminated to future generations.

## **2. Objectives**

The overall aim of this chapter is to analyse best practices from history education in Sweden and discuss the possibilities to transfer these practices to other national contexts. Some of the content is closely aligned to the Swedish context, but on the other hand, didactic ideas and the structure of activities could be used and applied elsewhere. The exploration in this chapter has been carried out with two specific objectives:

Objective 1: To analyse and discuss a selection of resources for teaching history through digital heritage.

Objective 2: Identify opportunities and best practices offered by *Sveriges Historia* and discuss them beyond its Swedish alignment, creating suggestions for teachers on what to consider when involving such digital heritage resources in daily teaching and learning activities.

## **3. Method and materials**

Five units for history education in primary and lower secondary education were selected. The selection was analysed and categorised in a deductive-inductive thematic analysis.

### **3.1. Data analysis**

The thematic analysis was carried out according to the six-phase process outlined by Braun & Clarke (2006), with 1) Narration delivery, 2) Global and multi-perspectivity, and 3) Historical relevance and change and continuity (Arias Ferrer and Egea Vivancos, 2022; Council of Europe, 2018), as the structure for the deductive division of initial main themes. After reading and analysing the content in *Sveriges Historia*, new themes emerged inductively; a categorisation that hopefully could be helpful for history teachers, but also an interesting division for the further discussion in this chapter.

According to Braun & Clarke (2006), the first phase in the analysis process should have a focus on getting familiar with the data. This was carried out by reading and rereading the digital resources and simultaneously taking notes to support memory. These notes were also important for gathering ideas to the further coding and analysis. The next phase was about starting out on a more systematic analysis and conducting the actual coding. This step was conducted collaboratively by the authors with the idea of investigator triangulation, involving a comparison and a discussion about the relevance of the found themes and their sub-themes. The idea of investigator triangulation was kept in the following phases as well, where details were discussed in meetings. The third phase was about collating codes into coherent themes. In the following, fourth, phase themes and sub-themes were revised and cross-checked against codes and data extracts, and the entire data set. The preset themes and the new themes that emerged from the data were refined and sometimes renamed to better represent the findings from the analysis. Finally, the sixth phase was about writing up the presentation of the found themes and fine-tuning the overall narration in a strive for a high readability of this chapter (Braun and Clarke, 2006).

## 4. Results and discussion

The units selected for analysis can be consulted in the links below. To facilitate comprehension, titles have been translated from Swedish to English by the authors. The authors addressed these units as representative to the entirety of educational material available on *Sveriges Historia* with regards to structure design. They serve as a handful of case studies to apply the afore-mentioned deductive-inductive thematic analysis of the web portal taking place in the following paragraphs.

U1. The woman warrior <https://sverigeshistoria.se/lektioner/krigarkvinnan/>

U2. Queen Kristina <https://sverigeshistoria.se/lektioner/drottning-kristina-bilden-av-en-stormaktsfurste/>

U3. The Sami drum <https://sverigeshistoria.se/lektioner/den-samiska-trumman/>

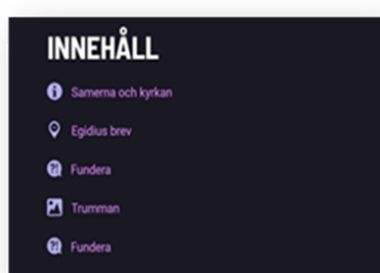
U4. Childrens' free time <https://sverigeshistoria.se/lektioner/barnens-lediga-tid/#hur-jag-tillbringar-en-lordagseftermiddag-av-inga-castegren-4>

U5. Colonialist or gentleman <https://sverigeshistoria.se/lektioner/kolonialist-eller-gentleman/>

Beginning with the category "narration delivery", it has been observed that *Sveriges Historia* is divided in two parts based on relevance of the presented information to the respective target group, where one is oriented toward students, and the other toward teachers. The student part is the predominant one, which opens when entering the website. This is where one finds the curated units with the actual study materials that are designed to be used in the classroom. The teacher's habitat, on the other hand, is, what could be called, the part that lies "behind the scenes". Enriched with supporting elements to

assist the process of a unit's teaching or, for that matter, the preparation of its teaching, this section offers a generous account of ideas and considerations on how to use the curated material in the classroom. Such supporting aids include but are not limited to (a) conspicuous connections between a unit and the curriculum of the specific education level that it is addressed to, (b) description of the activities, often accompanied with motivations, outcomes and an estimate of time required to perform them, (c) literature review of the unit that one could expand further in the classroom.

Simplicity and intuitive design are major features in *Sveriges Historia*. Apart from the homepage, where different elements are grouped and presented as a separate gate to enter a selection of material, the teacher's habitat, too, offers the opportunity to filter and easily explore the available units. Such well-structured and thought-through approach to content is applied all the way down to each individual unit and the way study materials are presented. More specifically, the curated units begin with an attractive, large-scale visual representation of the unit's main theme, followed by a short description of its objectives and often a set of short questions to invite students' reflections already from the start. Early in the unit, there is also a table of contents in which a list of the sections to follow dressed in small icons by their type of media/element and the function each one of them serves to the overall organisation of the topic in question (see image 1 and 2). This is experienced as an informative way to present content, so that student and teacher know what it is to come next and why. All curated units end with an activity that requires self-thinking and invites reflection and group discussion.



Images 1 and 2: Sverigeshistoria.se. Content is indexed at the unit lessons with informative signs about the type of content (innehåll)

Although at first the value of *Sveriges Historia* was approached by the authors in terms of offering a user-friendly interface rich with digital heritage resources and contextualising them in a pedagogical way, a closer examination of the web portal soon offered more features to be appreciated. The meticulous presentation of curriculum alignment is one of them. As a matter of fact, every single unit published on *Sveriges Historia* is anchored to its guidelines both in terms of addressing specific themes that the curriculum requires to cover during the year, but also in terms of connecting the exercise on every lesson to the

grading criteria given by the respective curriculum. In addition to that, all content published is either curated by researchers directly or has been critically reviewed by them. This, in turn, means that teachers are offered a reliable resource that they can immediately use in the classroom, without having to review it first themselves. These two features contribute to making history educator's work more effective by saving time and effort from the teaching preparations and opens new paths in approaching digital heritage.

Concluding the analysis of the narrative and its delivery, a special regard has to be given to the actual media, as they are predominant in the content of *Sveriges Historia*. Deriving from the museum's collections of artefacts, they serve as primary and secondary sources that assist the learning process. They can be text-based, for example old letters or documents (image 3; describing how a person should be dressed in Egypt at the beginning of the 20th century). Sometimes these texts are presented in audio format, even theatricalized (see U3). Other media formats are images, maps and geographic information or links to extra content such as YouTube videos. Old texts are curated to help comprehension, and images can represent different formats such as original photos, drawings (as seen in U1), art works, etc. They can also be interactive, helping the students navigate in the complexities behind the visual analysis (image 3).



Image 3: From Baedeker's Guide to Egypt (1902), text curated for better accessibility. Image 4: Interactive images in unit 2 to enhance understanding of the Sami drum under study.

Constructing narratives based on primary sources is a valuable approach for enhancing critical thinking skills in history education. By focusing on primary sources, such as documents, artifacts, and eyewitness descriptions or views, students are encouraged to engage in historical inquiry and interpretation. Contextualizing and analysing objects within their historical context allow students to explore the complexities of the past and question existing narratives. Rather than accepting historical accounts at face value, this method prompts students to critically evaluate the information provided by primary sources and consider multiple perspectives.

Zooming out from the design of the platform and looking widely on the actual themes represented in the unit's catalogue, an interesting observation appears. Topics and findings of regional relevance are examined in a way that echoes a

greater matter or reflection, in some cases of global importance. A representative example is offered in U1, where a gender discussion is initiated through the presentation of the burial of a woman warrior. The unit showcases the discovery of a Viking woman's burial in the Birka city and provides compelling evidence such as old drawings or info regarding DNA tests. Digitalised drawings are also aiming to stimulate students' imagination and curiosity. Particular attention is paid to the historical misrepresentation of women, while the significance of DNA testing as a method is not emphasized. Consequently, what initially appears as a regional excavation gains importance in challenging global representations.

In line of the same thematic approach, that of connecting the regional with greater global contexts, the authors argue that historical narratives are curated in a sophisticated way, in order to address the histories of cultural minorities within the predominant national identity. U3 deals with the colonization and Christianisation of the Sami people, an indigenous group in northern Norway, Sweden and Finland. Students can get comprehensive information regarding the Sami symbols through digitally displayed sources that allow interactivity. A letter is the second source they use for analysis. Both help understanding the pre-conversion beliefs of the Sami as well as the very conversion process. The unit encourages an understanding of multi-culturalism and multi-perspectivity supported by digital heritage's analysis and predetermined questions to support reflection and discussion.

Moving on to the latter theme of the deductive analysis, light is shed on the activities suggested at the end of each curated unit and the competencies that they aspire to help students acquire through history education. Undoubtedly, the main focus of the assignments is to create a deeper understanding in the study of history and to help students build their ability for critical review and historical awareness. These rather broad goals are fulfilled by being compartmentalised into smaller and more achievable ones. As an example, numerous activities encourage students to contemplate their own lives with the lives of individuals in the past and establish comparisons, since the integration of past-present connections is fundamental in history education. In the unit about queen Kristina a connection is encouraged between representations of royals and people with power from the past with that of contemporary ones. In U5, colonialism is examined through analysis of tropical headgear and early 20th-century sources describing how European colonizers and military personnel dressed in Africa and Asia to counter health problems. Activities in this unit prompt students to explore questions that highlight the spread of hoaxes based on false scientific ideas about ethnic differences and to reflect on the symbols present on their own daily clothing and accessories, pondering the meanings associated with them.

Established reflections between the past, the present and the future as an evaluation are indeed abundant. However, what is more interesting is the fact

that these connections are often addressed by using resources that illustrate moments of everyday life and everyday people to which the student might find it easier to establish personal connections. U4, for example, explores the evolution of leisure time since the early 20th century, utilising digital heritage in the form of photos and old texts written by children. Again, visual sources are interactive to allow a more in-depth usability and prompt motivation. The objective is to encourage students reflect on their own leisure activities and compare them to those from a century ago, working on historical change and continuity.

More digital heritage components promote a critical approach to historic change and continuity, like the interactive map of Sweden. A map that is a self-standing element, which acts as one of the gates in the homepage to explore curated units and the borders of which constantly adjust by moving the mouse cursor on a linear timeline. This is an excellent example to critically approach concepts like nation, culture, identity, territorial borders and how these have been shaped over time.

Finally, this section is to be concluded by discussing the thematical aspects which were identified inductively, namely accessibility and multimodality, two key educational approaches that make the study of history more available and easier to grasp for students. The authors suggest that the Swedish model inspires the view of classroom as a dynamic organism consisting of independent individual students with their own preferences, abilities and preferable approaches to conduct knowledge. The high degree of accessibility of the online content in *Sveriges historia*'s lessons is performed in various ways. To begin with, texts of the units are adjusted both in terms of length and language to the specific level they are addressed to (e.g. texts addressed to lower education level students are kept short and in an easy language, while texts addressed to higher education level show more complexity in the use of terminology and lengthwise can be arranged in larger blocks). In any case, texts exceeding a predetermined length are assisted by a reading tool. This tool enlarges the font size and provides an option to listen to the text. The specific length that triggers the use of this tool is challenging to determine, but it appears to fall within the range of 10 to 20 lines.

Multimodality is the final feature resuming inductively from the analysis of the digital heritage resource. The authors have already highlighted the diversity of media incorporation to the historic narrations of individual topics which represent primary and secondary sources in digital formats. All these media bring a lively component in the study of history and assist students to delve into the topic in discussion through a large source-variety. Even more interestingly, the student is meticulously supported in the interpretation of these sources and of the historical narrative of the unit, by methodological tools that, also, account for diversity. In other words, multimodality is emphasized both in terms of supporting stimuli, but also in terms of methodologies employed to

comprehend that stimulus. Visual analysis and text analysis are just two features in the introduction of the necessary questions that have to be answered when examining a certain source. To achieve critical thinking, an extensive use of the Socratic method is applied by posing questions for a guided reflection and discussion. Moreover, digital heritage has also been addressed as a fruitful territory for learning outcomes by incorporating even embodied involvement. Students are, among other things, asked to reflect on the feeling of touching the textiles that queen Kristina is baring on her portraits (U2), enhancing a tactile experience and making history learning more of a creative process, than merely consuming a one-direction channelled knowledge. The multimodality of methods and sources in *Sveriges Historia* allow students to be actively involved in their own learning and retain most out of their engagement with knowledge.

To address accessibility by overloading educational content in different modalities is a foundation in inclusive design. This not only to support education for all, but also to support diversity in learning styles. Despite that the concept of learning styles has been questioned in pedagogical debates, no one would question that deaf persons and blind persons need different content modalities to reach the same learning objectives. As a lesson learnt from inclusive design, what is good for the included minority, is almost always good for the remaining majority as well. A well-known and well-discussed division of learning styles is the one of students with a visual learning style, students with an auditory learning style, and students with a kinaesthetic learning style. In the study by Gilakjani (2012), it was reported that around 50% of the students preferred a visual learning style, 35% preferred an auditory learning style, and 15% of the students preferred a kinaesthetic learning style. Considering both the aspect of accessibility and the aspect of learning style differences, authors strong recommendation is to always chose multimodality in content development.

## **5. Best practices offered by Sveriges Historia beyond its Swedish alignment**

As a result of analysing the digital heritage platform, the authors would now like to go beyond its immediate contextualisation within the narrow Swedish national boundaries and propose how the Swedish model could be universally applied for the use of digital heritage in classroom settings to enhance historical learning outcomes by the use of technology. The integration of digital heritage by emphasising engagement, critical thinking, and methodological exploration are examined in terms of opportunities, challenges and aspects to consider, and they are to be seen more as a conversation starter, rather than an exhaustive coverage.

Striving to sustain a consistent scientific narrative is central for any history educator who aims to propose a contemporary outlook on history. *Sveriges Historia* constitutes a suitable example of how to steer away from heroification or conventional perspectives and include minorities in a greater narrative

scope. It is important to note that the overall aim is not to exclude significant historical figures, but rather to add a proportional focus on social groups underlying their experiences with contemporary and historical issues. In other words, the aim is to substitute the unique truth by the multiple truths, and the multi-perspectivity and open character of history as a narrative to replace the view of history as events that belong to the past.

The involvement of digital heritage, just like Sveriges Historia demonstrates, is to be explicitly included as an instructional material implemented in the study of history, where primary and secondary sources become the main focal point of analysis and take central role in constructing the historical narrative. This, in turn, underlies the responsibility to establish connections between the present and the past by encouraging students' reflective thinking. When building an entire narrative on a piece of evidence, it is possible to achieve a concise episode of the historical event, while at the same time underscoring the need for further explanation and maintaining the idea of the unfinished, or even provisional, nature of the historical narrative. The Socratic method seems to be a valuable tool to embrace reflection and critical thinking, while the teacher still holds control over the paths that the interpretations of digital historical sources may take.

Time and effectivity in incorporating a digital implementation can be challenging. It is important to make sure that the ambition of using digital resources is levelled up to the teacher's own level of digital capacity when engaging in multi-sensory learning through interactivity and multimedia integration. Additionally, the curation of materials should be tailored to suit the diverse educational levels of students. Another challenge can be the very choice of the digital heritage material striving for something meaningful rather than just initiating a wow-factor. Bringing new technologies in the classroom may be exciting, but it must serve a purpose.

Important aspects to consider while using digital resources is copywrite and image ownership as a form of ethical consideration to teach students actively (by using it consecutively on every occasion), or passively (by explaining why it is important to use). An example from *Sveriges Historia* about how to use copywrite follows in image 5 and 6. The examples are taken from U1 and U4 and have a description of the picture's content, a reference to the owner, and information regarding copyright; the description is a translation from Swedish to English made by the authors. Accessibility is also an important factor to considered to secure a more comfortable atmosphere in the classroom where student's individuality is taken positively into account, rather than being seen as an obstacle.

A call of attention could be a regarding a found tendency to cling to traditional teaching methods rather than embracing digital history's innovative potential, called to be a growing tendency in historians' work. By transforming into an

open portal facilitating exploration of diverse research methods and digital resources like archives and databases, digital heritage could become a dynamic hub for historical inquiry, enabling users to engage deeply with historical processes and methodologies in innovative ways, for example explaining DNA tests or carbon-14 if it was employed in any of the topics. Again, thinking about the ages of the target group is convenient.

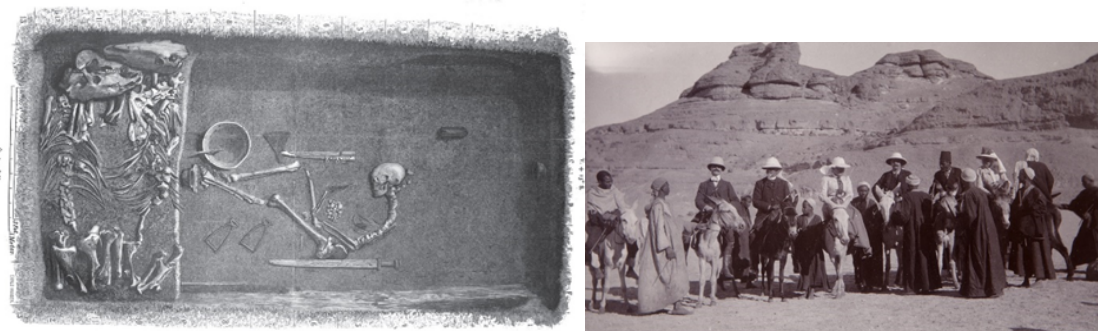


Image 5: Drawing of the tomb when it was excavated. Drawing: Edward Hansen (CC BY). Image 6: Walther von Hallwyl and company on a horse ride in Beni Hasan, Egypt, 1900. Walther sits on a dark donkey and holds a cane in his hand. Image: Hallwyl Museum/SHM (Public domain).

## **6. Conclusion: Value of the digital dimension in *Sveriges Historia* and basis of the model**

*Sveriges Historia* has been argued to be a shared initiative towards a values-based approach rooted in critique, reflection, and analysis of digital heritage, involving disciplinary methods and questioning the sources. The authors aimed to explore practices for integrating digital heritage in the domain of history education guided by best practices. The authors stand behind the view that the Swedish model is a worth-mentioning example of its thought-through approach to employ digital technologies and digitalised heritage in history education and that a greater focus on the possibilities offered by digital history would be beneficial.

The integration of digital heritage into the teaching and learning process has involved a range of methods that go beyond merely viewing the object as an example or illustration. Practices like the Socratic method, visual, spatial and text analysis, reflection, and discussions exemplify various approaches supported by multimedia and multimodality. Some of these methods demand specific digital competencies, posing challenges for many teachers to acquire. However, the authors argue that a simpler design could suffice and still yield positive learning outcomes. It falls upon the teacher to identify the targeted objectives and to design accordingly, considering both their feasibility and alignment with the goals. At this stage, it can be concluded that digital heritage isn't fundamentally different from other analog resources, yet it enables significant creativity and innovation. Additionally, it fosters collaboration between teachers and interested collectives in a simpler and

wider way. It also offers the opportunity to access a myriad of sources, curate them based on the learner's level, and introduce new topics to the classroom, such as women's history or historical misinterpretations and errors. Digital heritage offers an engaging approach to share alternative or minority histories with a broader audience. By involving targeted groups in sharing their perspectives, it presents a significant challenge for educators, necessitating collaboration to shape teaching designs. Nonetheless, this interconnectivity emerges as one of its most intriguing features.

Digital heritage has shown potential to facilitate learning that foster history-based-competencies. Moreover, it reinforces an understanding of how various variables such as economy, religion, gender, culture, etc play a significant role in the greater narrative outcomes while enhancing accessibility. There are challenges for its worldwide implementation. The Swedish model is inconsistent with most of other country's history education models that lack similar level of digitalisation. However, the digital heritage can be implemented in different ways and has been demonstrated to be efficient, opening an emerging landscape where traditional textbooks may be undervalued or compelled to undergo digitisation and renewal to avoid obsolescence.

## 7. References

- Arias Ferrer, L., & Egea Vivancos, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Coker, H. (2020). Why does digital learning matter? Digital competencies, social justice, and critical pedagogy in initial teacher education. *Journal of teaching and learning*, 14(1), p. 133-141.
- Council of Europe (2018). Quality history education in the 21<sup>st</sup> Century. Principles and Guidelines. Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7>
- Erstad, O., Kjällander, S., & Järvelä, S. (2021). Facing the challenges of 'digital competence': a Nordic agenda for curriculum development for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(2), 77-87. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-02-04>
- Gilakjani, A. P. (2012). Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on English language teaching. *Journal of studies in education*, 2(1), 104-113.
- Schaper, M. M., Santos, M., Malinverni, L., Berro, J. Z., & Pares, N. (2018). Learning about the past through situatedness, embodied exploration

and digital augmentation of cultural heritage sites. *International Journal of Human-Computer Studies*, 114, 36-50.

# Perspectives of Multimedia Learning in History E-Textbooks

Karolína Dundálková  
Masaryk University, Faculty of Education  
*dundalkova@ped.muni.cz*

## 1. Introduction

The relevance of multimedia in teaching practice and research has significantly risen since the pandemic COVID-19 (cf. Matthes, Siegel, & Heiland, 2021). Not only in the Czech Republic this shift has affected the expansion of supplementary multimodal materials available through hypertextual resources in e-textbooks. In the case of History, the multimodal components play a significant role in the exposition and narration of the historical content and serve as inputs for historical thinking. Despite the evident textbook development, History teaching experts still call for explicit methodological use of multimedia and increasing awareness of media literacy development through these components (cf. Černín et al., 2023). In this sense, teachers' awareness is an important precondition for developing media literacy among their students (Karchmer-Klein & Shinas, 2012). To contribute to this awareness, it might be useful to map the state of the art in multimedia learning potential as a starting point. Therefore, this chapter aims to outline selected multimedia learning principles relevant to History teaching through multimedia and to reflect on them using examples of Czech History textbooks for lower secondary schools. The theoretical background is mainly based on the publication of R. E. Mayer, a leading figure in multimedia learning research. His work includes principles that can be adapted for History education to enhance learning through multimedia elements.

---

This work was supported by the project Textbook research development after COVID-19 pandemic (MUNI/R/1121/2022) funded by the Masaryk University.

## 1.1. Contextualisation

### 1.1.1. Definition of multimedia and multimedia instruction

Multimedia instruction can be defined as the presentation of material simultaneously in verbal and pictorial form (Mayer, 2021, p. 6). It aims to foster dual-mode or dual-channel learning, which, according to existing research, is more effective compared to one-mode learning where students learn from words alone. In this text, the focus is solely on multimedia as added-value components for e-textbooks - specifically, multimedia that combine dynamic graphics (pictorial form) with verbal onscreen text or spoken narration.

Dynamic graphics include videos, animations, and slideshows of graphics which can be of different types (photographs, graphs, maps, cartoons, illustrations, etc.). For example, an e-textbook can include a narrated video providing commentary on a slideshow of photographs and passages from a documentary. It might be accompanied by music and sound (see Mayer, 2021).

### 1.1.2. Multimedia learning principles

The central question of multimedia learning is how the adaptation of multimedia can enhance students' learning. Based on cognitive theory and research knowledge, it is known that learners try to make sense of the presented material and build their own coherent mental representation. Teachers can guide them in processing the presented information and focus learners' attention to organize and develop their knowledge construction (Mayer, 2021).

Over 30 years of ongoing research has suggested and confirmed the effectiveness of multimedia learning principles: for reducing extraneous processing, managing essential processing, and fostering generative processing (Mayer, 2021). The summary of the main characteristics of the principles follows; specific examples of the principles applied in the analysis are explained in Chapter 4.

The first category calls for redundancy principles from the perspective of information capacity, temporal and spatial contiguity of visuals and text (corresponding words and pictures should be presented simultaneously and near each other), and guidance to signal/highlight essential words and graphics.

The second category aims to "manage essential processing" by encouraging the learner to be engaged with the core of the material. This is enabled by segmenting the multimedia into individual segments, steps or phases, pre-teaching the key terms and concepts, and preferring narrated visuals rather than visuals with onscreen text.

The third category of principles, called “fostering generative processing”, is intended to encourage the learners to work with the material, to activate them and process the material more deeply. Higher engagement of learners can be enhanced by natural and human-like speech (conversational rather than formal style of speech, human voice, human-like gestures). Deeper learning is promoted by summarizing the multimedia content in their own words, mapping (extracting key terms and creating mind maps, organizational diagrams, etc.), drawing, self-testing, explaining, etc.

### *1.1.3. History e-textbooks in Czechia*

In the Czech context, several types of e-textbooks can be identified. All of them have a printed counterpart, with the difference lying in the functionality and interactivity of the electronic version. First, there are still electronic textbooks produced only in the PDF format of the printed textbooks, without any multimodal or interactive components. Second, there are “interactive” or “multimodal” textbooks that correspond to the printed versions but offer functionality features such as highlighting, searching, note-taking. They also include supplementary materials such as hyperlinks and multimedia, sometimes also quizzes or additional tasks (publishing houses Nová škola, Nová škola – DUHA, Taktik). The third type is the “hybrid” textbook which interconnects the printed version with the online environment (including additional tasks, quizzes, visuals, audio, video and other materials) via QR codes (published by Fraus). The electronic version of this textbook can be bought separately and includes even more additional materials (external hypertexts to authentic webpages, videos, etc.). For the purposes of this analysis, the sample comprises only the second and third types of e-textbooks; PDF versions of printed textbooks without multimodal components are not considered (see Chapter 3).

## **2. Objectives**

The aim is to describe the range of dynamic multimodal components in History e-textbooks for Czech lower secondary schools and to present and reflect on selected examples of multimedia from the perspective of their multimedia learning potential.

The chapter will summarize selected aspects of the current theoretical background on multimedia learning (Mayer, 2021), present the most common types of dynamic multimedia in Czech History e-textbooks, and based on examples, suggest ways to enhance the multimodal learning potential.

### 3. Description of the sample

The selected sample of e-textbooks for Czech lower secondary schools (specifically, grades 6 and 7) includes recently published/updated e-textbooks (from the last 5 years of publication/update), which are approved by the Czech Ministry of Education, Youth and Sports. The e-textbooks were published by 4 different publishing houses: Nová škola, Nová škola – DUHA, Fraus, and Taktik (8 e-textbooks in total, see Table 1).

The oldest origin of textbooks can be attributed to the publishing house Nová škola. The first versions of e-textbooks were published around 2013, with the latest versions released in 2022 and 2023 (9<sup>th</sup> version). The e-textbooks have the largest proportion of their own multimedia (produced by the publishing house) and original learning tasks explicitly annotated to the multimedia.

Similarly, the publishing house Nová škola – DUHA continuously publishes updated e-versions of textbooks. Their latest versions were complemented by 3D models. Interestingly, in contrast to other publishing houses, these e-textbooks feature an animated character decoratively accompanying the learning tasks.

The publishing house Fraus has recently transformed its e-textbooks into a hybrid form, which provides access to its online platform ("Škola s nadhledem") with various supplementary activities and proprietary resources (quizzes, pictures, etc.). Additionally, the electronic versions of hybrid textbooks include a high number of external resources referring to external web pages and multimedia resources.

In the case of the publishing house Taktik, the "interactive workbooks" do not present any explanatory texts, they serve only as supplementary material to the main printed textbooks. Unlike their printed versions, they include "bonuses" which offer interactive exercises (quizzes and games) and hyperlinks to external multimedia.

Table 1

*Selected sample of Czech History e-textbooks*

<b>Publishing house</b>	<b>Name (shortened)</b>	<b>Authors</b>	<b>Updated publication</b>
Nová škola	Dějepis pro 6. ročník	Bednaříková, J., Kysučan, L., Fejfušová, M.	2022
Nová škola	Dějepis pro 7. ročník	Vykoupil, L., Antonín, R., Fejfušová, M.	2023
Nová škola - DUHA	Dějepis 6	Kysučan, L. Fejfušová, M., Prátová, K.	2022
Nová škola - DUHA	Dějepis 7	Vykoupil, L., Prátová, K., Pechník, O.	2021
Fraus	Dějepis 6	Linhart, J. et al.	2022
Fraus	Dějepis 7	Velinský, T. et al.	2021
Taktik	Hravý dějepis 6	Mácha, P., Horká, V., Králová, V.	2020
Taktik	Hravý dějepis 7	Mácha, P., Horká, V., Pevná, L.	2020

In the e-textbook analysis, focus was placed only on the dynamic multimedia components, as introduced in Chapter 1.1.1. above. The analysis framework was based on the distinction of multimedia by Mayer (2021), with 16 types of dynamic multimedia being distinguished and quantified: different forms of videos, slideshows and animations (narrated, annotated, or both). If available, the analysed multimedia components were also qualitatively described with respect to Mayer's multimedia learning principles. The sample included a total of 230 multimedia units.

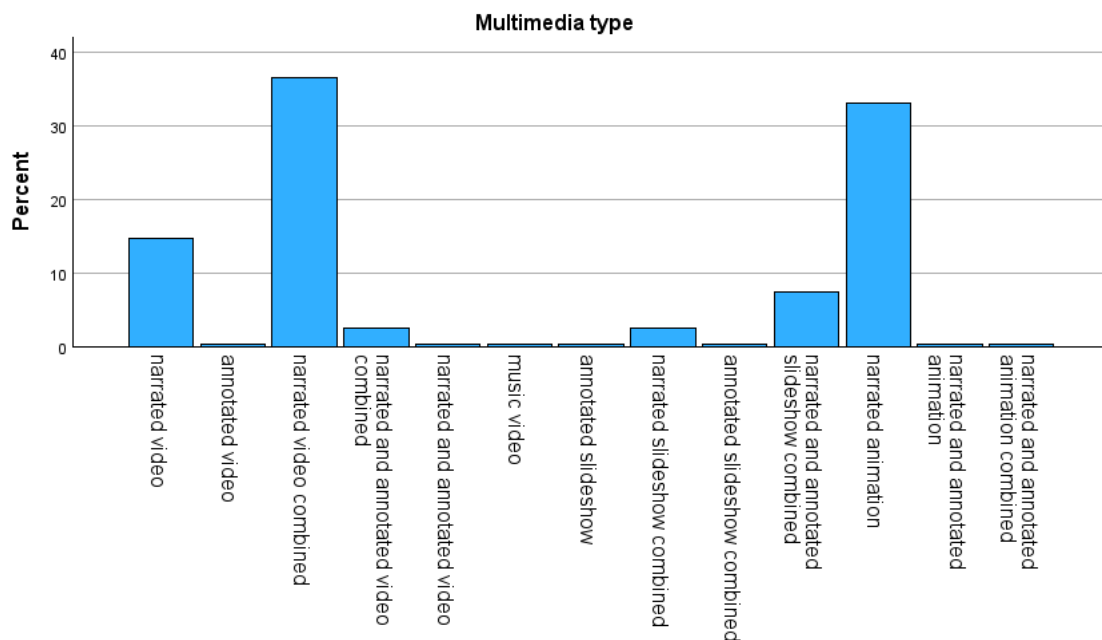
## 4. Results

### 4.1. Types of multimedia

The quantification of multimodal components showed the prevalence of types that are narrated, i.e. the visual presentation is accompanied by an oral text (mostly the speaker's commentary). This is the case of narrated video (ca. 15 %), narrated video combined with other visuals such as illustrations, painting reproductions, maps, etc. (37 %), and narrated animation (33 %). Multimedia that are simultaneously narrated and annotated (include onscreen text), occur to a lower extent (see Figure 1).

Figure 1

*Types of dynamic multimedia in selected Czech History e-textbooks (n = 230)*



A typical example of a narrated video combined with other visuals can be found in the e-textbooks of the publishing house Nová škola, created as their own product. For instance, a video about the life of Homo sapiens shows close-ups of hominid models in archaeological museums, along with photographs and illustrations. It zooms in on the period of Homo sapiens on the prehistory timeline, and visually indicates the location of the settlement on a world map. This visual presentation is accompanied by a narrated lecture of a young speaker and background acoustic music.

The e-textbook for the 6<sup>th</sup> grade from Nová škola – DUHA contains an original example of narrated animation using an interactive 3D model. While listening to the narrated description of the monument being presented (e.g., Stonehenge, the pyramids of Giza, or the sculpture of the goddess Athena in the Parthenon), the user can rotate the 3D model, zoom in on it, or stop the projection.

Another type of narrated animation is an external resource called “Dějiny udatného českého národa” (History of the Brave Czech Nation), which appears in the e-textbooks of Nová škola, Fraus, and Taktik. This animated series produced by the Czech public television broadcaster Česká televize, narrates milestones of Czech history in three-minute humorous episodes. Animated scenes of crucial periods, events, and personalities of Czech history are accompanied by the narration of an animated character, the Czech lion (the national symbol).

A further interesting example of an external resource is called “Videovýpisky z dějepisu” (Video Notes from History), labelled in the analysis as narrated and annotated slideshow combined with other visuals. This resource occurs as supplementary material in three of the four publishing houses in the sample (Nová škola, Nová škola – DUHA, Taktik). It refers to a webpage and video channel (edisco.cz) produced by Czech students who make their own YouTube video lectures focusing on explanations, narration, presentations of relationships, overviews, and visualisations. A more detailed description of the features is presented in the next chapter.

## **4.2. Reflection of the multimedia learning principles**

The e-textbooks analysis showed evidence of both internal (produced by the publishing houses) and external multimedia resources (with an 83 % prevalence of external resources). For a qualitative insight, the features of the multimodal components are summarized and reflected with respect to the multimedia learning principles introduced in the first chapter.

- *Length of multimedia:* A high number of multimedia (typically external resources) exceed the length of 3 minutes. The longest ones are around 26 minutes long (documentaries and reports from the Czech public broadcaster). They contain a lot of detailed information, which is in contradiction to the *coherence principle* that suggests that the content

should be presented in a coherent, straightforward manner rather than including many redundant details.

- *Visual signalling*: Only a limited number of multimedia provide some clues for highlighting essential information from text and visuals (cf. the *signalling principle*). In the case of internal resources from the publishing houses, an exception is represented by the Czech publishing house Nová škola. For example, their own videos about hominids include distinctive colours and arrows pointing to specific parts of a timeline and locations on a map. A higher level of visual signalling is shown in the external resource “Videovýpisky z dějepisu” (Video Notes from History, e.g., “Starověké Řecko” – Ancient Greece). It uses arrows, distinctive colours, coordinates visual and verbal cues (providing an iconic interpretation of key or difficult words by using pictograms and illustrations), flashing/moving (e.g., a particular visual component shakes when mentioned by the speaker). Additionally, it includes graphic organization of verbal information - key words from the narrated text are spatially arranged in a chart (e.g., presenting the structural organisation of the government in Cartago).
- *Additional onscreen text*: In most cases, visuals are complemented only with narrated text, which is in accordance with the *redundancy principle*. Mostly, narrated text is accompanied by presented visuals without any captions or with short captions representing the key words of the narrated text. Only some exceptions might be relevant for discussing cognitive overload of learners. For example, when captions provide short but additional information not included in the narrated text (e.g., adding information about his dynasty, in the caption to the photograph of Governor Mentuhotep II. in “Starověký Egypt” – Ancient Egypt, Video Notes from History). In such cases, learners can be cognitively overloaded by comparing the narrated and onscreen text while visually scanning the picture.
- *Personalisation*: In the case of internal resources in the sample (Nová škola, Nová škola – DUHA, Fraus), videos and slideshows are usually narrated by a young voice (likely an older teenager or young adult), which might appeal to the learners. However, the speech is rather monotonous and impersonal. Among the external resources, there are videos featuring teenagers as the main protagonists (moderators, narrators, actors), such as in the documentary series “Biblická pátrání” (Biblical Quests) by the Czech broadcaster for children, where the child characters engage in informal conversations with each other, interview experts of the topic, and provide commentary to animated narrations.
- *Activity of students*: A key difference among the publishing houses is in the proportion of learning tasks directly linked to the multimedia. In the

case of internal resources from the publishing houses, tasks are present in textbooks by Nová škola and Nová škola – DUHA. Interestingly, they provide learning tasks for some external resources as well. However, the design of tasks is rather uniform, as they are focused on reproducing specific information presented in the multimedia. A higher cognitive level of tasks that enables deeper understanding of the learning content is rather limited. In the rest of the textbooks, multimedia components occur as supplementary material and do not include specific prompts for student activation. They might be used as another source for solving tasks related to text and visual comprehension in the exposition part of the textbook.

#### 4.2.1. Example: “Videovýpisky z dějepisů”

This example of multimodal slideshow includes various types of visuals and text. During the slideshow, the speaker narrates text. Simultaneously, photographs, pictograms, and simple animations are presented. They reproduce, interpret or transform the essential message of the narrated text, which might contribute to better understanding and remembering the text. A higher level of information transformation (mnemonic function) is achieved by highlighting and signalling.

In the extract shown in Figure 2 (“Starověké Řecko” – Ancient Greece, occurring as a hypertextual reference in two e-textbooks from publishing houses Nová škola – DUHA and Taktik), the information mentioned in the narration is transformed through illustrations and pictograms. The speaker describes the archaic period of Ancient Greece. He refers to common features of the nation (writing, language, and religion) and highlights the inhomogeneity of the state due to the jagged landscape (illustrated with mountains). The crossed-out crown symbolizes the replacement of the monarch (basileus) by an aristocratic government. Learners also receive a visual representation of Greek business and agriculture (fishing, trade, and olive cultivation).

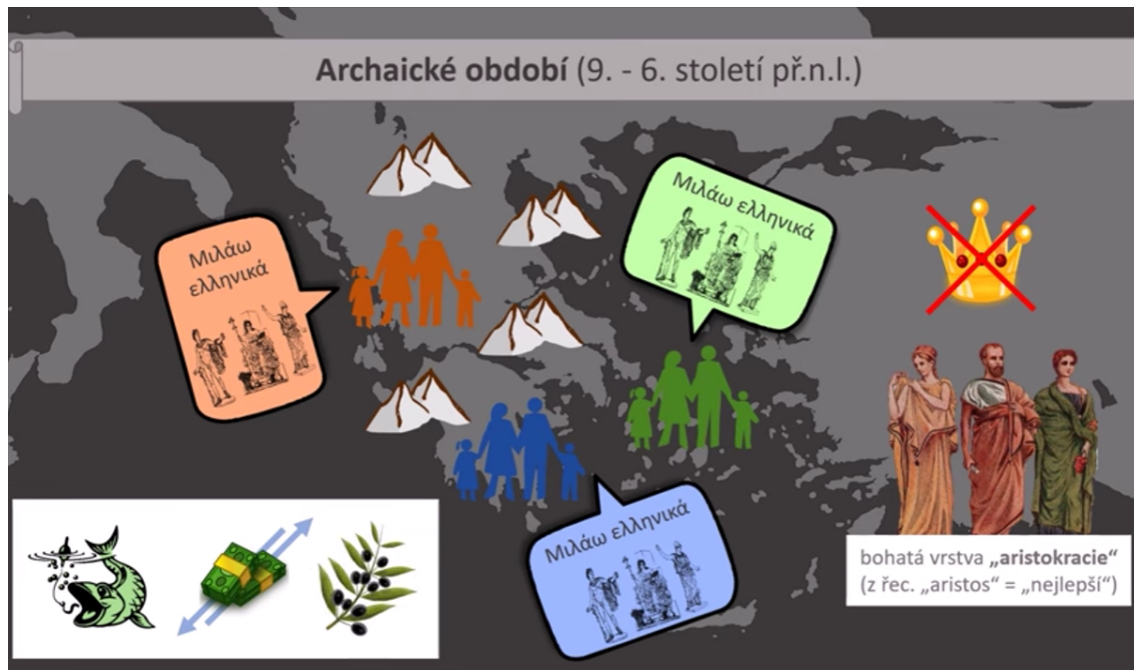
Displaying key words from the narration of the speaker might contribute to remembering the essential information. Onscreen visuals and words are usually presented successively, i.e. first visuals and then captions, but at a rapid pace. The learner receives visual and textual inputs simultaneously, as both pictures and text stay next to each other on the screen.

This example represents a high level of visualisation (signalling, transforming the content into a more understandable form) supporting multimedia learning, however, it is important to point out the possible danger of redundancy. As visual aids are presented very frequently and at a high speed, it might overwhelm learners without teacher's guidance. A solution to prevent overloading learners could be adjusting the playback speed in the YouTube settings, pre-teaching the main concepts, segmenting and sequencing the

multimedia component, and providing opportunities for discussion among the teacher and students.

Figure 2

Extract from "Videovýpisky z dějepisu"



Note: Edisco (2017). *Starověké Řecko*. Videovýpisky z dějepisu.  
Translation of the caption on the right: rich layer "aristocracy" (from Greek "aristos" = "the best").

## 5. Conclusions

The analysis of selected History e-textbooks showed that most of the sample included the narrated type of multimedia. According to previous international research (*modality principle*), these types of multimedia are more effective for learning than the annotated type providing visuals and onscreen text. Nevertheless, several contradictions and potential deficits were explored in the analysed sample when reflecting on the multimedia learning principles. To suggest possible ways to enhance multimedia learning potential in the respective History textbooks, the following solutions are listed: Promoting the own production of multimedia by publishing houses that is didactically elaborated, informationally concise, and supports efficient information processing.

- Sequencing long videos and providing guidance to extract and highlight relevant information by teachers.
- In cases where visual or verbal signalling is available in multimedia, providing teachers' guidance to learners regarding what they should pay attention to (preventing extraneous cognitive processing, as redundant signalling might be counterproductive).

- Placing only short (keyword) captions close to visuals so that learners are not overloaded with redundant information distracting their attention.
- Including more videos narrated by peers of the students, with a natural pace and diction, which would personalise the form and attract students' attention more effectively.
- Providing learning tasks directly connected to the multimedia, enabling deeper understanding of the multimedia content and encouraging active processing by learners.

To conclude, the production of the next generation of e-textbooks might face many challenges not only for their publishers and authors, but also for their users. Multimedia learning is a complex process, and to be effective for learners, it is necessary to provide teachers with methodological guidance as well. Although this chapter did not encompass all aspects of multimedia learning in History teaching, hope is raised to bring new insights and inputs for discussion on the future development.

## 6. Bibliography

Bednaříková, J., Kysučan, L., y Fejfušová, M. (2022). *Dějepis pro 6. ročník. Pravěk, starověk*. Nová škola.

Černín, D., Gracová, B., Stefan, M., y Tomeček, S. (2023). *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Pavel Mervart.

Edisco (2017). Starověké Řecko. Videovýpisky z dějepisu. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Bwy2Q3e4rNA>.

Karchmer-Klein, R., y Shinas, V. H. (2012). 21st century literacies in teacher education: Investigating multimodal texts in the context of an online graduate-level literacy and technology course. *Research in the Schools*, 19(1), 60-74.

Kysučan, L. Fejfušová, M., y Prátová, K. (2022). *Dějepis 6. Dějiny pravěku a starověku*. Nová škola – DUHA s.r.o.

Linhart, J. et al. (2022). *Dějepis 6. Pravěk a starověk*. Fraus.

Mácha, P., Horká, V., y Králová, V. (2020). *Hravý dějepis 6. Pracovní sešit pro 6. ročník*. Taktik.

Mácha, P., Horká, V., y Pevná, L. (2020). *Hravý dějepis 6. Pracovní sešit pro 6. ročník*. Taktik.

Matthes, E., Siegel, S.T., y Heiland, T. (2021). Einleitung. In E. Matthes, S.T. Siegel y T. Heiland (eds.) *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft?*

*Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (pp. 7-11).  
Verlag Julius Klinkhardt.

Mayer, R.E. (2021). *Multimedia learning* (third edition). Cambridge University Press.

Velinský, T. et al. (2021). *Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby*. Fraus.

Vykoupil, L., Antonín, R., y Fejfušová, M. (2021). *Dějepis 7. Středověk, počátek novověku*. Nová škola – DUHA s.r.o.

Vykoupil, L., Prátová, K., y Pechník, O. (2023). *Dějepis pro 7. ročník. Středověk, počátky novověku*. Nová škola.

## **Experiencias y buenas prácticas**

# Educação Midiática nas aulas de História: reflexões a partir da Wikipédia

Maritsa Gonçalves Rieth  
Professora da rede de ensino privado de Porto Alegre  
Mestre em Ensino de História (UFRGS)  
*rieth.maritsa@gmail.com*

## 1. Introdução

O rápido advento e, principalmente, a difusão do acesso à internet nos apresentaram um mundo onde a velocidade da comunicação parece ter acelerado o nosso dia a dia e as nossas relações. As mesmas telas que passam uma sensação de aproximação ao oferecer possibilidades de contato imediato a longas distâncias e mesmo com outras realidades, em verdade, estão nos distanciando e nos expondo a situações onde até mesmo o controle sobre o tempo que passamos absorvidos por elas ou sobre a forma como recebemos determinada informação por meio delas não parece estar mais em nossas mãos<sup>1</sup>. Esta sensação pode ser corriqueira quando inseridos no que Milad Doueihí denominou como cultura digital que, devido ao seu funcionamento, “se parece mucho a un proceso civilizador, que trae nuevas posibilidades, pero también efectos secundarios imprevisibles y a veces inquietantes, o incluso peligrosos” (Doueihí, 2010, p. 22).

A todo instante somos inundados por enxurradas de informações, as quais, em sua grande maioria, tem sido cada vez mais difícil identificar de onde vêm e, muitas vezes, nem sabemos como chegaram até nós. Frequentemente somos adicionados a novos grupos nos aplicativos de mensagens, atualizações trazem novas formas de interação em redes sociais que já parecíamos dominar, notificações nos celulares de aplicativos que nem lembrávamos que estavam ali, e mais uma infinidade de e-mails desconhecidos em nossa caixa

---

<sup>1</sup> Sobre o tempo e as consequências do excesso de exposição às telas ver: *Digital 2023: Global Overview Report* da DataReportal. Santos; Caldas. *O impacto das redes sociais no comportamento e saúde mental dos indivíduos*. 2021.

de entrada, que sequer passaram pela filtragem do chamado *spam* ou lixo automático.

Nesse sentido, tornou-se mais do que necessário refletirmos sobre o papel da internet na disseminação da informação, uma vez que, é justamente neste ambiente – do qual achamos saber tanto, mas não temos ideia do que suas profundezas escondem – que adentramos para navegar em busca de informações, ou seja, pesquisar<sup>2</sup>. Saber *como* utilizar a internet em um processo investigativo e em sala de aula consolidou-se como uma habilidade essencial ao desenvolvimento de distintos conhecimentos, dentre eles o conhecimento histórico.

No traçado deste caminho, abrir espaços nas salas de aulas para a Educação Midiática foi fundamental não somente para discutir questões de cidadania no espaço virtual, mas também para provocar reflexões a respeito de quem ou que está por detrás da informação que se consome. Sendo assim, o presente artigo aborda alguns impactos da internet em atividades e projetos que envolvem os estudantes em pesquisas nas aulas de História, apresentando o processo de construção de uma enciclopédia virtual com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais inspirada nos mecanismos de funcionamento da Wikipédia, a qual recebeu o nome de *Historiopédia*. As reflexões aqui expostas foram suscitadas pela investigação que conduzi durante minha formação no Mestrado Profissional de Ensino de História<sup>3</sup>, cuja pergunta de pesquisa foi: *como os estudantes utilizam a internet para pesquisar sobre história?*

### **1.1. Algumas inquietações**

A ideia de abordar a temática de pesquisas na internet tomou corpo a partir de uma sensação de desconforto que se tornava evidente quando observava os estudantes durante atividades investigativas no meio virtual em nossas aulas de História. Nesses momentos, frequentemente os mesmos questionamentos eram postos para mim como “Este site é bom?”, “Posso utilizar Infoescola?”, “Este aqui eu posso usar, né?!”, perguntas que buscavam uma afirmação ou negação, o que implicaria em um atalho para que logo pudessem concluir sua atividade, a meu ver, de forma acrítica. Raramente eu era interpelada com perguntas do tipo “Por que não devemos usar a Wikipédia?”, “Como sei que este site é confiável?”, “Como é possível saber se o que está escrito aqui é verdade?”, as quais me pareciam mais plausíveis em se tratando de uma

---

<sup>2</sup> Aqui cabe uma breve observação a respeito da semântica das palavras “pesquisar” e “consultar”. Embora o uso mais comum da internet seja para breves consultas, ou seja, para buscar informações básicas sobre algo, no contexto deste trabalho, falarei de pesquisa como uma ação de investigação, de reunião de informações para aprofundar conhecimentos, neste caso, o conhecimento histórico. Para mais detalhes dessa discussão em Rieth, 2020.

<sup>3</sup> Dissertação de Mestrado “*Historiopédia: Ensino de História e pesquisa na internet*”. Defendida em fevereiro de 2022, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

busca por informações em um espaço tão amplo e com tantos navegadores quanto a internet.

Esses questionamentos me levaram a perceber que precisava fazer algo a respeito, e foi no âmbito de uma pesquisa acadêmica de mestrado que pude explorar e refletir sobre essas inquietações. Foi nesta etapa que entrei em contato com os estudos de Ana Zavala<sup>4</sup>, que propunha que eu repensasse minhas práticas como docente de História, em um processo onde me coloquei como uma professora que investiga o seu próprio fazer, teorizando sobre minhas escolhas, práticas e ações (Rieth, 2022). Assim, as tecnologias digitais tornaram-se não apenas um problema de pesquisa, mas aliadas no planejamento de estratégias que me auxiliaram na escolha, na preparação e na reflexão de momentos que abordaram a pesquisa na internet nas aulas de História.

O contexto escolar em que desenvolvi meu processo investigativo facilitou o trato da temática, pois a presença do computador em sala de aula, bem como, a demanda pelo uso de práticas didáticas que explorassem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por meio de Metodologias Ativas me ofereceram um espaço favorável para tal. A pesquisa teve o envolvimento de vinte e um estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, em atividades que ocorreram durante as aulas de História entre os anos de 2019 e 2020, tendo sido parte dela realizada durante a pandemia de COVID-19. Por se tratar de uma escola particular que oferece suporte tecnológico e formação docente na área, e onde quase a totalidade dos estudantes possui acesso a diferentes equipamentos tecnológicos, pude explorar variados recursos digitais durante a investigação, inclusive contando com todo o aparato de ferramentas e extensões oferecidas pelo serviço *GSuit* contratado pela escola junto a empresa *Google*.

Deste modo, construí uma proposta de trabalho que me permitiu observar os estudantes em situação de pesquisa na internet em três diferentes etapas, as quais chamei de (1) Estudo Exploratório, (2) Processo Formativo e (3) Dimensão Propositiva. Em um primeiro momento, fiz um levantamento das questões verbalizadas pelos estudantes aos longos de nossas aulas e filtrei-as pela relação com o tópico "pesquisa na internet" (1). No segundo momento, desenvolvi três instrumentos didáticos e apliquei-os em diferentes momentos do ano letivo. Cada um destes instrumentos foi pensado a partir de um recurso digital que possibilitasse ao estudante organizar ideias e produzir conteúdo, como editores de texto, produtores de materiais gráficos, de áudio e de vídeo (2). A aplicação desses instrumentos também permitiu aos estudantes uma reflexão a respeito do seu próprio processo investigativo quando utilizando a internet (2), o que posteriormente foi posto em prática na constituição do artefato didático final (Rieth, 2022).

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes da metodologia desenvolvida por Ana Zavala ver Zavala (2015).

A terceira e última etapa envolveu os estudantes na construção de um *site*, o qual chamaram de *Historiopédia* (3). Este consolidou todas as etapas anteriores ao oferecer aos estudantes um espaço de criação de conteúdo histórico com base na realização de pesquisas na internet após um longo processo reflexivo nas etapas (1) e (2). O *site* e a organização do seu conteúdo foram pensados segundo a lógica de funcionamento da Wikipédia, detalhes sobre os quais falarei mais adiante.

Contudo, acredito ser importante destacar como e porque a ideia de trabalhar com a Wikipédia nas aulas de História surgiu como uma vontade e uma possibilidade em sala de aula. Desde que entrei em contato com o *Projeto Teoria da História na Wikipédia*, liderado pelos professores Flávia Varella e Rodrigo Bonaldo (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), compreendi que sim, era possível que a maior enciclopédia virtual do mundo, ainda que, não necessariamente escrita por especialistas de suas áreas, fosse também problematizada nas aulas de História da Educação Básica. Assim como o referido projeto, minha ideia ao trazer a Wikipédia para a sala de aula foi principalmente aproximar os estudantes de algo que era parte de sua realidade de pesquisa, e que, ao mesmo tempo, era um espaço que trazia dúvidas quanto a sua confiabilidade e a credibilidade de quem escreveu a informação. De fato, este foi o recurso digital que escolhi para auxiliar os estudantes em suas reflexões a respeito de como pesquisam na internet e como podem dedicar mais atenção a este processo buscando trazer mais criticidade a essa prática.

## **2. Por que refletir sobre pesquisa na internet nas aulas de História?**

Ao trazer a Wikipédia para as aulas de História, mais do que uma vontade pessoal de problematizar o uso do portal em si como fonte de informação confiável, a principal intenção foi criar um espaço onde eu pudesse utilizar as tecnologias digitais como mediadoras de um processo de reflexão de minhas próprias práticas como professora de História em momentos onde os estudantes encontravam-se em situação de pesquisa na internet. Além disso, a opção pela metodologia de projetos possibilitou envolver os estudantes em um processo reflexivo sobre a sua relação com o meio virtual de modo leve, dando espaço para manifestarem suas preferências e escolherem tópicos de pesquisa mais conectados aos próprios interesses.

Ademais, a proposta objetivava oferecer espaços em sala de aula onde os estudantes pudessem acessar distintas fontes de informação e problematizá-las dentro do ambiente escolar. Assim lhes oportunizando “perceber o seu aprendizado em história em sintonia com o melhor desenvolvimento da pesquisa em ambientes virtuais através de novas formas de ler e pensar sobre a informação que recebiam” (Rieth, 2022, p.92).

## 2.1. A Historiopédia

Inicialmente os estudantes não sabiam qual seria o artefato final do nosso projeto, apenas tinham a informação de que trabalharíamos com a Wikipédia, o que inclusive levantou o seguinte questionamento: “Mas Wikipédia não é confiável. Por que iremos usar ela?”. Então, com o propósito de quebrar alguns estereótipos, começamos com uma aula expositiva onde exploramos o surgimento das chamadas plataformas *wiki* nos anos 2000, cujo propósito era possibilitar aos usuários da internet construir páginas na internet colaborativamente realizando edições em tempo real (Marques, 2013) e seus desdobramentos até a fundação da Wikipédia por Jimmy Wales e Larry Sanger em 2001<sup>5</sup>.

Neste mesmo momento, também exploramos a lógica de funcionamento da Wikipédia. Apresentei aos estudantes os chamados *Cinco Pilares da Wikipédia*<sup>6</sup> e a hierarquia existente entre os seus editores. Estes aspectos foram de grande importância para que os estudantes vislumbassem como se dá o processo de construção do conhecimento dentro da plataforma. De fato, não há necessidade de uma formação acadêmica específica para adicionar uma nova informação na Wikipédia, mas existe uma lógica por detrás de quem pode ou não pode, ou do que se pode ou não se pode fazer na plataforma. Querendo ou não, esta lógica é fundamentada nos pilares que defendem o compartilhamento de um conhecimento já construído, ou seja, não se pode inventar ou mentir, nem inseri-lo na plataforma defendendo determinado posicionamento de ideias.

Assumindo-se boas intenções, a Wikipédia seria realmente o maior acervo de conhecimentos de todas as áreas no mundo todo. Contudo, conforme apontado por Lucas Piantá e Pedro Terres<sup>7</sup> existem diversos verbetes da enciclopédia que são alvo de disputas de narrativas, ou seja, movidos por interesses os *wikipedistas*, ou editores em benefício próprio ou de uma ideia, adentram a plataforma e constantemente editam verbetes de acordo com suas próprias perspectivas, assim quebrando com as normas estabelecidas pelos pilares da plataforma. Neste contexto, compreender o funcionamento da plataforma auxiliou os estudantes a atentar para os seus maus usos e, conseqüentemente, pensar sobre suas próprias ações quando em situação de pesquisa na internet.

---

<sup>5</sup> Jimmy Wales | TEDGlobal 2005 - Disponível em: [https://www.ted.com/talks/jimmy\\_wales\\_the\\_birth\\_of\\_wikipedia?language=en](https://www.ted.com/talks/jimmy_wales_the_birth_of_wikipedia?language=en). Acesso em 25 fev 2024.

<sup>6</sup> (1) Informação baseada em conhecimentos construídos (2) Imparcialidade e neutralidade (3) Conteúdo de licença livre (4) Fidelidade às normas de conduta (5) Não surgimento de novas regras além dos 5 pilares. Mais detalhes sobre cada um dos pilares em Rosenzweig, 2011; Marques, 2013; Terres E Piantá, 2020.

<sup>7</sup> Historiadores e criadores de páginas nas redes sociais História na Wiki, como uma sequência do Projeto Teoria da História na Wikipédia. Ver *Brasil Paralelo faz “guerra de edições” e disputa de narrativas na Wikipédia*. Disponível em <https://tinyurl.com/y4ghbfqn>. Acesso em 02 mar 2024.

Em paralelo às discussões sobre o funcionamento da Wikipédia e as atividades que provocavam os estudantes a refletir sobre o modo como pesquisavam na internet, o conteúdo histórico abordado em nossas aulas dizia respeito à “Década de 20: o Brasil dos ‘anos loucos’”. A temática geral seguiu o planejamento curricular da escola e foi dividida em quatro eixos temáticos: (1) Resistência e participação feminina – a emergência da luta pelo direito à participação política, (2) Arte engajada – as influências, os desdobramentos da Semana de 22 e as elites, (3) Processo de urbanização – a explosão demográfica e a luta pelo direito a condições básicas de saúde e moradia e (4) A população “toma as rédeas” – os Movimentos Sociais que sacudiram os espaços rural e urbano do país.

Quando da apresentação dos eixos temáticos, finalmente expliquei aos estudantes a proposta de utilizarmos a lógica de funcionamento da Wikipédia em uma tentativa de construirmos uma enciclopédia virtual da própria turma. Assim, com base na metodologia de aprendizagem por projetos, após uma série de atividades onde foi possível entrar em contato com diferentes tópicos da unidade temática geral, cada estudante propôs um assunto a ser investigado. Na sequência, fiz um levantamento dos tópicos apresentados e dividi os estudantes por eixos temáticos e demos início efetivamente a produção de uma página virtual utilizando como recurso a ferramenta *Google Sites*.

O nome do portal foi decidido democraticamente em votação após o envio de sugestões criadas pelos próprios estudantes. Venceu a indicação de *Historiopédia: a década de 1920 no Brasil*.

Figura 1

*Página inicial da enciclopédia virtual*



Estruturada a proposta de projeto, cada estudante deveria produzir um verbete enciclopédico segundo as orientações por nós discutidas e acordadas em aula como os nossos pilares ou regras fundamentais, as quais incluíam: uso de uma formatação estética em comum, definição básica do

tópico, apresentação de um índice, apresentação da pesquisa em cinco subtópicos, uso de imagens com legendas e indicação das referências bibliográficas utilizadas na investigação.

Na construção de cada verbete, os estudantes precisaram utilizar as habilidades de pesquisa exploradas e refinadas ao longo das outras etapas do processo, de modo a adentrar na internet e buscar informações que os permitissem elaborar um verbete com conteúdo histórico de qualidade. No intuito de orientar a investigação individual solicitei que fossem geradas cinco questões de pesquisa sobre o tópico escolhido, onde o conteúdo pesquisado para cada pergunta geraria um subtópico na construção do verbete. Nesse sentido,

gerar perguntas de pesquisa engajadoras era parte fundamental não só para a qualidade dessa pesquisa, mas também para a organização do verbete de acordo com a lógica da Wikipédia que eu lhes propunha. Nesse mesmo caminho, a própria escolha pela metodologia de projetos me permite afirmar que esses questionamentos foram essenciais para oferecer situações de aprendizagem mais significativas para aqueles envolvidos. Assim, pude perceber que a opção em relacionar a geração de perguntas com a lógica de organização da Wikipédia, conseqüentemente, também da nossa própria enciclopédia, auxiliou os estudantes na estruturação de suas pesquisas, e não só dos verbetes. (Rieth, 2022, p.100)

Quando chegamos na etapa de pesquisar as informações para os verbetes, em situação de isolamento social devido à pandemia da COVID-19, desenvolvi algumas tarefas de curta duração que tinham por objetivo orientar os movimentos dos estudantes aula a aula para que não se desorganizassem durante o processo investigativo. Em um primeiro momento, os estudantes compartilharam comigo um documento de pesquisa utilizando a ferramenta Documentos do Google. Por meio deste arquivo e das tarefas postadas no Google Sala de Aula, pude acompanhar o envolvimento e as produções de cada estudante. Assim, consolidamos espaços para trocas, onde podíamos marcar uns aos outros em comentários, expondo dúvidas e enviando *feedbacks*, o que evidenciou “mais uma possibilidade de explorarmos o digital de modo a provocarmos a reflexão de nossos estudantes e, quem sabe assim, contribuirmos para a sua aprendizagem” (Rieth, 2022, p.103).

Ter dividido o projeto em pequenas etapas me permitiu acompanhar a evolução do trabalho de cada estudante com maior precisão. Quando me deparava com aqueles que optavam por não realizar determinada tarefa, eu tinha a possibilidade quase imediata de contatá-los e, assim, buscar uma melhor forma de resgatá-los pouco a pouco, pois ao cumprirem cada uma das tarefas, eles poderiam perceber o quanto já tinham conseguido construir no todo. Tendo adotado essa prática em outros contextos posteriormente, percebi que o índice de desengajamento dos estudantes é menor quando

eles precisam dedicar-se a tarefas menores e vislumbram que elas lhes auxiliarão a alcançar o objetivo final.

Desde o encontro em que propus a geração de questões para orientar suas pesquisas, os estudantes tiveram seis períodos de aula de 45 minutos para trabalhar na investigação ao longo de duas semanas. Ainda que estes momentos tenham ocorrido virtualmente e de forma assíncrona, estive sempre disponível para atendê-los em uma sala virtual ou por meio dos comentários em seus arquivos. Essa prática, possibilitou aos estudantes manter uma proximidade comigo e com o projeto, tendo apenas dois deles deixado de entregar o material concluído.

Finalizados os verbetes e organizados no formato acordado, coloquei-os em nosso *Google Sites* e partimos para a etapa final do projeto, fazê-lo funcionar de modo semelhante a Wikipédia, buscando consolidar um espaço de construção e compartilhamento de conhecimentos explorados em nossas aulas de História. Neste momento final do projeto, desafiei os estudantes a visitar as páginas dos verbetes elaborados pelos colegas com um olhar mais crítico, levando em consideração os critérios acordados desde o início dos trabalhos. Feitas as observações, os estudantes, agora *historiopedistas*, utilizaram um formulário virtual para sugerir possíveis alterações nos diferentes verbetes. Contudo, essa sugestão também necessitava ser embasada em pesquisa, implicando a indicação não só do conteúdo a ser editado, mas também a apresentação de uma nova fonte de informação que corroborasse a nova adição ou alteração na plataforma.

Uma vez que, as alterações sugeridas não foram realizadas diretamente no portal, e sim, por meio do formulário, os estudantes puderam compreender e experimentar a lógica por trás do funcionamento deste tipo de plataforma *wiki* com uma certa indicação hierárquica, pois havia uma moderação que passaria por mim. Isso lhes evidenciou que, de fato, não é qualquer pessoa que pode realizar edições na Wikipédia, e que existe sim, uma necessidade de investigação para que sejam permitidas ações diretas no portal. Contudo, cabe a reflexão de que, em relação ao conhecimento histórico, mesmo que haja citação de referências, os verbetes da Wikipédia

são fontes terciárias, isto é, trazem as explicações presentes em debates anteriores e não têm (ou não deveriam ter) nenhum ineditismo ou defesa de ideias deste ou daquele autor ou autora, apenas o que já foi anteriormente publicado e tem a possibilidade de ser referenciado (Terres; Piantá, 2020). (Rieth, 2022, p. 55)

Além disso, este momento final oportunizou aos estudantes colocar em prática diversas habilidades ativadas ao longo de todo o projeto. Refletindo tanto a respeito de suas próprias práticas de investigação em ambiente virtual, quanto sobre a importância do comprometimento com qualidade e seriedade na elaboração de uma informação que é divulgada por meio da internet.

### 3. Reflexões sobre os caminhos percorridos

No contexto do processo de construção da *Historiopédia*, destaco alguns resultados dividindo-os em dois aspectos, aqueles que foram fundamentais para minha pesquisa acadêmica e aqueles que evidenciam o alcance que o projeto teve para os estudantes. Ressalto inicialmente a importância que teve a parceria docente-estudante consolidada mesmo à distância, e que isso somente foi possível, para além de nossas vontades individuais, devido aos recursos tecnológicos disponíveis e ao contexto social no qual os estudantes e a escola se encaixam.

Ademais, a construção e materialização do próprio site *Historiopédia* pode ser considerada um sucesso dos estudantes. Ela representou não somente a conclusão de um projeto da disciplina de História, mas a concretização de um processo de reflexões e aprendizagens, pois durante um ano letivo inteiro criaram expectativas do que seria o projeto, exploraram diferentes habilidades relacionada à pesquisa e à escrita, além de utilizar uma infinidade de recursos digitais dando-lhes uma orientação em busca de um objetivo final. Este último aspecto inclusive demonstra um êxito de minhas próprias escolhas como docente, pois ao dar sentido pedagógico aos recursos digitais utilizados nessa trajetória ofereci aos estudantes a possibilidade de interagir por meio dos chamados *hyperlinks* que eles vislumbravam entre os seus verbetes, os quais podem inclusive, ter estimulado conexões interpessoais.

No que diz respeito a minha pesquisa acadêmica, o site da *Historiopédia* em si representou uma grande conquista em dois aspectos: a concretização de uma etapa da minha vida como professora que pesquisa sua própria prática e a abertura de novas possibilidades investigativas e de uso do portal. Investigativas porque, segundo Zavala (2015), pesquisar e pensar a própria prática exige um constante (re)visitar de nossas escolhas e teorias, ou seja, abre-se espaço para novas reflexões e não se encerra ao darmos por concluída uma investigação, pois com o passar do tempo nossas inquietações podem reaparecer à luz de outro olhar. E, quanto ao uso do portal em si, foi possível utilizá-lo com a turma do ano seguinte, onde iniciamos o projeto já analisando o material produzido na primeira versão e pensando alterações. Assim, logo acordamos regras e liberei o acesso à edição do site aos estudantes, que segundo as modificações realizadas, demonstraram ter compreendido o significado de cidadania digital, contribuindo de forma crítica, ética e responsável para a expansão do conhecimento de aulas de História. Esta foi uma oportunidade de expressarem habilidades que lhes permitam julgar com maior propriedade a informação a que têm acesso através da internet (McGrew et al., 2018; Ferrari; Ochs; Machado, 2020), um dos principais objetivos da Educação Midiática.

#### **4. Considerações finais**

A experiência aqui apresentada foi um dos caminhos que percorri para investigar minha pergunta de pesquisa durante o mestrado, e me auxiliou a compreender melhor *como os estudantes utilizam a internet para pesquisar sobre história?* Obviamente as conclusões a que cheguei não encerram a questão, até porque, conforme já apontado, a internet é um espaço (*hiper*)mutável, e isto implica e seguirá implicando na forma como a utilizamos para nos informar e buscar informações sobre história.

Entretanto, elaborar um portal seguindo a proposta de uma enciclopédia virtual me permitiu provocar os estudantes a exercitar “um olhar mais cuidadoso e criterioso para com os portais escolhidos, já realizando um certo filtro daquilo que poderia ou não servir ao seu propósito em determinado momento.” (Rieth, 2022, p.112). Mas este precisa ser um exercício constante de modo a provocar os estudantes a exercer a curiosidade e a modificar a sua relação com a informação que lhe é apresentada na internet. É necessário que se rompa com as barreiras que ela própria impõe, como as informações prontas, as frases e vídeos curtos e rasos, a propagandização em meio a informação, entre outras questões que acabam limitando ao invés de instigar a curiosidade investigativa dos navegadores desse mundo tão vasto.

Nesse sentido, a aula de História apresenta-se como um campo de possibilidades para provocarmos os estudantes, instigá-los a ir além do que está no primeiro resultado apresentado em um site de buscas. É preciso

trabalhar com a formulação de perguntas, para que eles encontrem diferentes formas de explorar a informação. É preciso ler *para* e *com* eles, para que tenham fôlego de leitura e para que se interessem pelas diferentes formas como o conteúdo histórico é apresentado. É preciso praticar a leitura lateral<sup>8</sup> constantemente, para que expandam suas ideias, mas consigam retornar ao ponto de origem. É preciso conhecer o funcionamento dos algoritmos para que se possa vencê-los e ultrapassar a informação básica. É preciso ensiná-los a ler e a utilizar citações de outros autores, e também, a identificá-las em meio ao mar de informações em que estão imersos. É preciso mostrar que para navegar não necessitamos apenas de um barco, mas de todos os instrumentos que permitam a esse barco navegar. É preciso tanto para um mundo que oferece tanto.

## 5. Referências

Doueih, Milad. (2010). *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica.

Ferrari, Ana Claudia; Ochs, Mariana; Machado, Daniela (2020). *Guia da Educação Midiática*. Instituto Palavra Aberta. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em 03 mar 2024.

Marques, Juliana Bastos (2013). Trabalhando com a história romana na Wikipédia: uma experiência em conhecimento colaborativo na universidade. *História Hoje*, 3(3), 329-446.

McGrew, Sarah et al. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165-193.

Rieth, Maritsa Gonçalves. (2020). Percursos de pesquisa na internet: como os estudantes selecionam suas fontes? *ABEH. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020*. Disponível em: [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epmh2020/1606779533\\_ARQUIVO\\_e4b8fc6756b0b49cf2a43dd5706c489c.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epmh2020/1606779533_ARQUIVO_e4b8fc6756b0b49cf2a43dd5706c489c.pdf) Acesso em 25 fev 2024.

Rieth, Maritsa Gonçalves. (2022). *Historiopédia: ensino de História e pesquisa na internet*. 144 f. *Dissertação (Mestrado) - Curso de ProfHistória*, UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/239036>. Acesso em 25 fev 2024.

---

<sup>8</sup> *Leitura lateral* ou leitura por *hipertexto* é quando abrimos outras janelas/abas no navegador da internet para buscar mais detalhes sobre um tópico ou para confirmar informações em outros veículos de informação (Wineburg; McGrew, 2018).

Varella, Flávia Florentino; Bonaldo, Rodrigo Bragio. (2020). Negociando autoridades, construindo saberes: a historiografia digital e colaborativa no projeto teoria da história na wikipédia. *Revista Brasileira de História*, 40(85), 147-170.

Zavala, Ana. (2015). Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. *Revista História Hoje*, 4(8), 174-196.

# Transformando la clase de Historia: IA y Aprendizaje Innovador

Ana Parada Gañete  
Universidade de Santiago de Compostela  
*ana.parada@usc.es*

Nerea Rodríguez Regueira  
Universidade de Santiago de Compostela  
*nerea.rodriguez.regueira@gmail.com*

Ana Rodríguez Guimeráns  
Universidade de Santiago de Compostela  
*anarodriguez.guimerans@usc.es*

Silvia López Gómez  
Universidade de Santiago de Compostela  
*silvialopez.gomez@usc.es*

## 1. Introducción

El trabajo que presentamos a continuación tiene como objetivo principal dar a conocer y describir herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza de la materia de historia, así como aportar ideas para su uso en las aulas y ofrecer una valoración de sus potencialidades y limitaciones.

Para ello, lo hemos estructurado en cuatro grandes apartados. El primero de ellos nos muestra un acercamiento al concepto de IA y su aplicabilidad en la enseñanza de la materia de historia; a continuación, en el segundo, describimos tres experiencias prácticas publicadas relacionadas con el uso que los docentes hacen de la IA para el desarrollo de la materia de historia en las aulas y presentamos, en el tercero, tres aplicaciones y/o herramientas que se pueden usar en el aula para la enseñanza de la historia, indicando, además, propuestas concretas de actividades a realizar con ellas y una valoración de sus potencialidades y limitaciones. En el cuarto apartado, se

describen un conjunto de herramientas de IA que, aunque inicialmente no fueron diseñadas para su aplicación en contextos educativos de esta materia, consideramos que pueden ser de utilidad para el alumnado y el profesorado. Las mostramos clasificadas en función del apoyo concreto que pueden aportar a la docencia: generación de imágenes, de texto, de voz, de vídeo, de webs y presentaciones. Por último, ofrecemos una serie de conclusiones sobre el uso de la IA en la enseñanza de la historia y en la educación en general.

Cabe señalar que todos los recursos que ofrecemos han sido consultados en los meses de diciembre de 2023 y enero de 2024, por lo que pueden producirse cambios en su nombre, versión, disponibilidad y gratuidad, en el transcurso de los meses y años debido a que se trata de una tecnología en plena fase de desarrollo y cambios.

## **2. La Inteligencia Artificial en la enseñanza de la Historia**

“La enseñanza de la historia tiene un rol primordial en la formación ciudadana de los alumnos y alumnas, ya que les permite formular juicios contrafácticos sobre el pasado y desarrollarse como ciudadanos activos y comprometidos con la construcción de una sociedad democrática” (Álvarez-Sepúlveda, 2023, p.319). Así mismo, siguiendo a Gross (1992), también tiene un papel fundamental en la formación del pensamiento crítico y la comprensión del mundo contemporáneo, pues permite al alumnado introducirse en temas de gran relevancia para situarse en el mundo como el poder, la política, la religión y las relaciones internacionales en un contexto histórico concreto y complejo.

No obstante, desde hace ya un tiempo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la materia de historia se enfrenta a retos significativos en las aulas, pues suelen resultar poco o nada significativos para el alumnado en general. Esta situación afecta directamente a aspectos tan relevantes para el aprendizaje como la atención, la motivación, la implicación en la tarea y el compromiso del alumnado con su propio proceso de aprendizaje.

Dado que esta situación no es exclusiva de la materia de Historia, es importante evidenciar que “las metodologías de enseñanza y aprendizaje en la educación en general han experimentado cambios significativos en las últimas décadas, con un enfoque cada vez mayor en la innovación docente y la incorporación de las tecnologías en las aulas” (Carrasco, 2023). Así, han surgido diferentes metodologías como el aprendizaje funcional, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, entre otros, con el propósito de abordar los contenidos del currículo de una manera más significativa. En este contexto, el uso de tecnologías emergentes, como la IA, ha empezado a ser explorado como una herramienta para apoyar y

enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en diversos campos, incluida la Historia (Incio-Flores et al., 2022; Ocaña-Fernández et. al., 2019; Toncic, 2021; UNESCO, 2023).

En este contexto, la IA emerge en el ámbito de la educación, y en la enseñanza de la historia en particular, como una herramienta muy potente para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecer nuevas oportunidades tanto a los docentes como al alumnado. Varias autorías coinciden en afirmar que la IA ha revolucionado la educación al proporcionar herramientas y recursos innovadores que han optimizado los procesos de enseñanza y mejorado la experiencia de aprendizaje del alumnado (Bonam et al., 2020; Barrios et al., 2021; Incio et al., 2021).

Pero, ¿cómo podemos definir de manera sencilla el concepto básico de IA y su aplicación en las aulas? En el año 1992 Groos hablaba de la aplicación de la IA en la enseñanza y la definía de la siguiente manera:

La expresión inteligencia artificial fue sugerida por J. McCarthy, profesor de la Universidad de Stanford, en 1956 para referirse a una parte de la informática dedicada al diseño de máquinas que fueran capaces de simular algunas de las conductas realizadas por el ser humano y que habitualmente catalogamos como inteligentes (p.73)

Así mismo, la misma autora describe dos tipos diferentes de aplicaciones de la IA en la educación: las que van dirigidas a proporcionar y facilitar un determinado aprendizaje al alumnado, y las que van dirigidas a ayudar al profesorado en tareas de planificación, diseño y organización de la práctica docente.

En cualquier caso, en el trabajo que presentamos se hace evidente que el impacto de la IA en la enseñanza de la historia ha cambiado la manera en que nuestro alumnado puede acceder e interactuar con los acontecimientos de nuestro pasado. Esta herramienta les permite explorar diferentes períodos históricos de manera interactiva, acceder a simulaciones virtuales y participar en experiencias inmersivas que les brindan una comprensión más profunda de los acontecimientos pasados, además de ayudar a la personalización del aprendizaje y a la generación automática de contenidos educativos (Álvarez-Sepúlveda, 2023, p.319). La IA es capaz de ofrecer al alumnado una interacción conversacional natural y personalizada respondiendo a sus dudas, ofreciendo explicaciones detalladas y asesoría en directo para apoyar su aprendizaje. Luckin et al., (2022) ha destacado el potencial de la IA para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pues defiende un enfoque centrado en el estudiante, donde la IA se utiliza para personalizar la educación y proporcionar retroalimentación a los educandos para que puedan aprender a su propio ritmo.

Sin embargo, el uso de la IA en la educación está sujeto a múltiples controversias, desconfianzas y cuestionamientos. Selwyn (2022) ha planteado

cuestiones críticas sobre la equidad y la efectividad de la IA en la educación, ya que señala que existen retos relacionados con la privacidad de los datos, la discriminación algorítmica y la falta de transparencia en los sistemas de IA. De este modo, Selwyn (2022) insta a considerar cuidadosamente las implicaciones éticas y sociales de la IA en la educación, y a abordar los posibles prejuicios y desigualdades que podrían surgir. Además, no podemos olvidar que desde el punto de vista pedagógico es muy importante equilibrar el uso de la IA en las aulas con un proceso de aprendizaje guiado y acompañado por docentes que fomenten la reflexión y el análisis crítico.

En los siguientes apartados, como hemos comentado, incluimos un conjunto de experiencias prácticas y aplicaciones que hacen uso de la IA para la enseñanza de la materia de historia.

### **3. Experiencias prácticas llevadas a cabo con IA en las aulas de Historia**

La revisión de la literatura en bases de datos académicas y otras no formales disponibles en la red, muestran la reciente incorporación de estas nuevas herramientas al sistema educativo. Este hecho se percibe en la baja frecuencia con la que podemos encontrar experiencias concretas de docentes que han implementado la IA en sus aulas de historia. De una larga revisión hecha durante los últimos meses del 2023 e inicios de 2024, ha sido posible analizar un total de cuatro experiencias, las cuales se recogen a continuación.

La primera de todas, llevada a cabo por Carrasco (2023), muestra la utilización de ChatGpt para la realización de diferentes tareas docentes como es la generación de ejercicios y actividades prácticas, apuntes y materiales complementarios, e incluso exámenes de evaluación. En esta propuesta, el autor relata todo el proceso de elaboración del proyecto de aula y su posterior análisis de calidad y veracidad con relación a los contenidos de historia centrados en la vida de Carlos V. Este profesor pidió a la IA que generase más de 21 tipos de ejercicio diferente y basándose en diferentes metodologías de trabajo para comparar así cuáles eran los puntos fuertes y débiles del conocido chat bot, ChatGPT. Algunos de los ejercicios eran preguntas de redacción, definición de conceptos, tipo test, rellenar huecos, propuestas de debate, análisis de obras de arte, creación de diálogo entre personas, juegos de rol, propuesta de podcast, propuestas de trabajo en equipo, Aprendizaje Servicios (ApS) y también proyectos interdisciplinares. De todos ellos fue posible obtener como conclusiones generales que la herramienta no se adecuaba al nivel de dificultad exigido (4º ESO), especialmente en las preguntas de respuesta única como las tipo test o rellenar huecos. Además, era frecuente detectar errores de terminología, inexactitud en algunas fechas e incongruencias históricas a lo largo de la

redacción de las preguntas. Con todo, hay que destacar que la IA sí ofrece tareas interesantes y de valioso aprovechamiento didáctico como es el caso de la propuesta de elaboración de podcast, propuestas de temas debate y el juego de rol.

Otra de las experiencias de aula revisadas se presenta a través de un formato presentación interactiva en Genially, que pretende mostrar algunas herramientas de IA que pueden resultar de utilidad en las clases de historia de últimos cursos de primaria y secundaria (Dúo-Terón, 2021). Este documento propone utilizar la IA como identificador de personajes a través de fotos o como creador de videojuegos históricos en los que los niños y niñas van interaccionando con los personajes que están estudiando. Para este fin, los docentes recogen que utilizan Scratch, LearningML y Quizizz. Además, presentan también ejemplos concretos de actividades, de su implementación en el aula y su posterior evaluación. Este mismo docente destaca también por su publicación de recursos y proyectos de aula relacionados con la IA a través de la plataforma institucional INTEF, dónde podemos encontrar una versión actualizada de la propuesta explicada (Dúo-Terón, 2022).

Por último, como se venía mencionando anteriormente, otra de las fuentes de información en materia fue la proveniente de las redes sociales como Twitter, TikTok e Instagram. En ellas es habitual que docentes en ejercicio y en formación compartan sus experiencias de aula, materiales didácticos y proyectos, por lo que es frecuente ver alusiones a las herramientas de IA. Si bien es cierto que sus descripciones no son tan detalladas y rigurosas metodológicamente como las encontradas en la revisión de las bases de datos académicas, estas aportan diferentes usos que la IA puede tener en la materia de historia. Destaca, por ejemplo, un profesor que crea vídeos explicativos en las que los propios personajes históricos narran sus vivencias en una conversación “de tú a tú”, o que acompañan sus explicaciones de chats en los que se puede simular una conversación directa con el personaje que se esté trabajando en el momento, dotando de realidad los contenidos de la materia.

Pese a que las experiencias analizadas fueron escasas y diversas, todas ellas compartían una serie de reflexiones comunes, y es la importancia de que el profesorado cuente con una formación específica sobre IA y otras herramientas tecnológicas, además de un control exhaustivo del programa de la materia. No se debe olvidar en ningún momento que son herramientas de creación reciente y que a menudo cometen errores que solo el docente, con una minuciosa revisión y análisis de los resultados obtenidos a través de la IA, va a ser capaz de detectar y corregir antes de que llegue a su alumnado y estos sean replicados.

## **4. Aplicaciones de IA para la enseñanza de historia: propuestas de uso.**

A continuación se presentan tres aplicaciones y/o herramientas online que se centran específicamente en tratar contenidos históricos y que, por ello, consideramos que son idóneas para su uso dentro del ámbito educativo y de la materia que nos ocupa. Es importante señalar, que al igual que cualquier otro recurso tecnológico, no es recomendable su uso de forma "aislada" sino como parte integral de una situación de aprendizaje, proyecto o de una planificación didáctica más amplia tal y como establecen modelos como el TPACK.

### **4.1. Hello History**

Se trata de una aplicación disponible para dispositivos móviles creada con el modelo de inteligencia artificial "gpt-3" (Generative Pre-trained Transformer 3) y actualizado al modelo "gpt-4" (pudiendo escoger entre ambos dentro de la aplicación) que permite chatear con personajes históricos y/o relevantes culturalmente. Una vez descargada la aplicación el usuario puede escoger su interlocutor entre varias categorías: cultura pop, literatura, mujeres famosas, música, políticos, "divertidos", derechos civiles, ciencia e innovación, religión y espiritualidad, artes, sabiduría de vida, guerra y revolución, psicología exploraciones, mandatarios, industria, mundo de la moda y mitología. También se puede filtrar por "insgths" dentro de los cuales se proporcionan temáticas. Por ejemplo, dentro de "Creativity" podemos encontrar: "descubre los secretos del genio creativo Michelangelo" o "crear belleza poética a través de la creatividad es del lenguaje".

Al seleccionar un personaje, se abre una ficha del mismo en el que éste se presenta explicando quién es, en qué período histórico ha vivido y sus hazañas más relevantes. Un aspecto positivo de esta herramienta es que incluye una gran diversidad de personajes tanto femeninos como masculinos, así como, de diferentes procedencias y culturas. Podemos chatear, por ejemplo, con Mohamed Ali, Chaplin, Nina Simone, The notorius B.I.G, Princesa Diana o Eva Perón. La principal desventaja es que su uso gratuito está limitado a 20 mensajes, a partir de los cuales habría que pagar una suscripción que ronda los 4 dólares semanales a los 40 dólares anuales. Otra limitación es que, en el momento de redactar este artículo, solo está disponible en inglés.

Las posibilidades de uso son infinitas: se podría combinar la lectura de un tema con el uso de la aplicación o la realización de un círculo de lectura enriquecido con IA. Dentro del aula se propone un libro de un personaje histórico o que se enmarque en un contexto histórico concreto y las dudas que surjan durante la lectura se plantean a un grupo de personajes previamente seleccionados que pueden o no coincidir con el período

histórico/país/ cultura en el que se sitúa. También se podrían crear actividades de aprendizaje interdisciplinar dada la facilidad para conectar diferentes disciplinas a través de un mismo personaje o de interlocutores que coincidan en el tiempo o el espacio (mismo país o ciudad pero en diferentes épocas). Otra actividad muy enriquecedora puede ser llevar a cabo un juicio histórico en el que sería el propio protagonista quien respondiera a las preguntas del alumnado dividido en dos grupos: defensa y acusación. Además, dado el idioma en el que se presenta, se podría realizar una actividad interdisciplinar aunando la materia de historia y lengua extranjera.

## **4.2. Historian GPT**

Es una herramienta de inteligencia artificial (gpt-4 creada por OpenAI, los mismos desarrolladores de ChatGpt) para responder a todo tipo de preguntas y consultas sobre historia, ya sea sobre personajes, eventos, lugares o períodos históricos, entre otros. Es una herramienta online que no requiere registro previo, resulta especialmente útil por su rapidez y eficiencia pudiendo dar respuesta a preguntas precisas y detalladas en cuestión de segundos. Si bien resulta similar a la anterior, en este caso es especialmente útil cuando se necesita resolver de forma rápida e inmediata una duda concreta, por ejemplo, cuando se está ante la lectura de un libro, un tema o mientras se investiga un período histórico dentro de una situación de aprendizaje.

## **4.3. History Timeline**

Se trata de una herramienta online que haciendo uso de la IA permite la creación de líneas temporales sobre un tema o momento histórico concreto. Además de las fechas, incluye pequeños textos donde se detalla información relevante.

Entre sus posibles usos, más allá de la tradicional línea temporal presente en la mayoría de manuales y libros escolares de historia, puede ser útil para la creación de esquemas y/o resúmenes de períodos históricos concretos, al detallar los acontecimientos de cada una de las fechas seleccionadas.

Una de las ventajas que ofrece esta herramienta es la posibilidad de compartir las líneas temporales lo que la convierte en un recurso ideal para los modelos de enseñanza online o híbridos, en los que el alumnado podría compartir sus creaciones en un Espacio Virtual de Aprendizaje.

## **5. Otras herramientas y sugerencias**

En este apartado se mencionan algunas herramientas de IA que, aunque no fueron diseñadas exclusivamente para su aplicación en entornos educativos de historia, pueden ser de utilidad tanto al profesorado como al alumnado

como recursos de apoyo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para optimizar la creación de materiales didácticos.

## 5.1. Generación de Imágenes

*Stable Diffusion*. Enfocada en la mejora visual, *Stable Diffusion* utiliza la IA para estabilizar y elevar la calidad de imágenes y videos. Su aplicación en la educación radica en la posibilidad de mejorar la calidad de las imágenes utilizadas en materiales didácticos, garantizando una representación visual nítida y profesional. Enlace: <https://stablediffusionweb.com/>

*Craiyon*: Como herramienta de generación de arte digital basada en IA, *Craiyon* se destaca por su capacidad para crear ilustraciones y gráficos personalizados. Su utilidad en el ámbito educativo reside en la posibilidad de diseñar recursos visuales únicos y atractivos que capturan la atención del alumnado, facilitando la comprensión de conceptos complejos. Enlace: <https://www.craiyon.com/>

*Stockimg.AI*: Como plataforma impulsada por IA, *Stockimg.AI* se especializa en la generación de imágenes de stock personalizadas. Esta herramienta ofrece una fuente rica y diversa de recursos visuales que como profesores y profesoras podemos incorporar de manera específica en nuestros materiales didácticos, adaptándose a las necesidades de nuestros contenidos, temas o lecciones. Enlace: <https://stockimg.ai/>

*Photosonic*: Utiliza la IA para generar imágenes a partir de descripciones de texto. Esta función se presenta como una herramienta valiosa para la creación rápida de recursos visuales en la enseñanza, permitiéndonos transformar ideas en imágenes de manera eficiente. Enlace: <https://photosonic.pro/>

*Lexica*: También genera imágenes a partir de descripciones de texto. Se puede utilizar para ilustrar conceptos abstractos en temas y recursos didácticos, proporcionando una representación visual clara y accesible para el alumnado. Enlace: <https://lexica.art/>

*Clipdrop*: Herramienta versátil que permite buscar y generar imágenes relacionadas con temas específicos. Su aplicación en entornos educativos es destacable, ya que facilita la búsqueda y selección de imágenes relevantes para mejorar presentaciones y enriquecer materiales educativos. Enlace: <https://clipdrop.co/>

*Canva*: Plataforma ampliamente utilizada para la creación de diseños gráficos y visuales, ha incorporado la IA en su funcionalidad. Esto nos permite no solo diseñar de manera eficaz, sino también generar contenido visual optimizado con el respaldo de la IA, elevando la calidad estética de los recursos educativos creados en la plataforma. Enlace: [https://www.canva.com/es\\_mx/generador-imagenes-ia/](https://www.canva.com/es_mx/generador-imagenes-ia/)

## 5.2. Generación de Texto

*ChatGPT*: Potente herramienta basada en el modelo de lenguaje GPT (*Generative Pre-trained Transformer*). Su capacidad para generar texto coherente y contextual lo convierte en una herramienta versátil para la creación de contenido educativo, responder preguntas y simular conversaciones en línea. Enlace: <https://chat.openai.com/>

*Forefront Chat*: Especializa en la generación de texto diseñado para chatbots y asistentes virtuales. Su aplicación en entornos educativos en línea permite desarrollar chatbots educativos capaces de responder preguntas de los estudiantes, proporcionando un recurso interactivo para el aprendizaje. Enlace: <https://www.forefront.ai/>

*ChatSonic*: Se trata de otra herramienta basada en IA que se destaca por su especialización en la generación de texto conversacional. Permite la creación de diálogos realistas, lo que resulta beneficioso para el diseño de escenarios educativos y ejercicios de práctica que requieran interacción escrita. Enlace: <https://writesonic.com/chat>

*AgentGPT*: Actúa como un asistente de IA diseñado específicamente para tareas de escritura y generación de contenido. Sus capacidades incluyen proporcionar sugerencias de escritura, corregir errores gramaticales y mejorar la coherencia del texto, convirtiéndolo en un recurso valioso para los educadores y estudiantes. Enlace: <https://agentgpt.reworkd.ai/es>

## 5.3. Generación de voz y creación de vídeos

*Narakeet*: Herramienta avanzada que transforma texto en videos narrados de manera automática. Permite convertir documentos y presentaciones en recursos de vídeo, ofreciendo una forma efectiva de comunicar información de manera visual y auditiva. Enlace: <https://www.narakeet.com/>

*HeyGen*: Especializada en la generación de videos promocionales y explicativos. Su aplicación en la educación puede ser destacada para la creación de material visual atractivo, captando la atención del alumnado y facilitando la comprensión de conceptos complejos a través de contenido audiovisual. Enlace: <https://www.heygen.com/>

*Murf.AI*: Permite generar voz sintética de alta calidad. Su utilidad en el ámbito educativo radica en la creación de contenido de audio para recursos educativos, como narraciones y explicaciones. Proporciona una opción eficiente y realista para mejorar la accesibilidad y el impacto de los materiales educativos. Enlace: <https://murf.ai/studio/login>

*D-ID*: Destaca en la creación de vídeos personalizados y realistas. Su aplicación en la educación puede ser valiosa para la producción de

contenido educativo en vídeo, permitiéndonos personalizar y adaptar materiales visuales para mejorar la conexión con los alumnos y alumnas. Enlace: <https://www.d-id.com/>

#### **5.4. Generación de webs y/o presentaciones**

*Decktopus*: Herramienta innovadora que utiliza IA para mejorar y simplificar la creación de presentaciones visuales. Su enfoque está en optimizar la estética y la estructura de las diapositivas, proporcionándonos una solución eficaz para generar presentaciones impactantes y visualmente atractivas. Enlace: <https://www.decktopus.com/>

*Gamma*: Permite la creación automática de presentaciones de diapositivas. Su funcionalidad se centra en la eficiencia, posibilitando la generación rápida de contenido visual de alta calidad. Ideal para optimizar el tiempo dedicado a la preparación de materiales visuales. Enlace: <https://gamma.app/>

*10Web*: Plataforma que facilita la creación de sitios web y blogs. Su versatilidad la convierte en una herramienta valiosa para el profesorado, permitiéndoles crear recursos en línea interactivos y compartir información educativa de manera accesible. Enlace: <https://10web.io/>

*Tome*: Herramienta que utiliza la IA para la creación de sitios web. Con un enfoque en la interactividad, esta herramienta es ideal para diseñar sitios web educativos que ofrezcan experiencias envolventes para el alumnado. Enlace: <https://10web.io/>

*Durable*: Herramienta de creación de presentaciones basada en IA que se especializa en la generación de contenido atractivo. Se puede emplear esta herramienta para crear presentaciones impactantes que mantengan la atención de la clase, utilizando la IA para optimizar la disposición y el diseño visual. Enlace: <https://es.durable.co/>

### **6. Conclusiones**

Tras el análisis de las diferentes herramientas de IA desde diferentes perspectivas, centrándonos en su aprovechamiento didáctico en las aulas de la asignatura de historia, fue posible obtener una serie de conclusiones que resulta clave considerar antes de comenzar a integrarlas dentro de la enseñanza básica de cualquier materia y más concretamente la de historia.

En primer lugar, docentes y profesionales interesados en el campo deben tener presente que actualmente no resulta fácil encontrar experiencias concretas de docentes que las hayan implementado en sus aulas y muestren unos resultados concretos. Esto puede deberse a la reciente incorporación de este tipo de tecnología avanzada a nuestra vida cotidiana, lo que implica que los proyectos o propuestas de actividades que incorporan IA, todavía están en

fase de diseño o de implementación actualmente. Con todo, es habitual encontrar guías sobre la IA en las que se habla específicamente de cómo incorporarlas a las dinámicas de aula e incluirlas como contenido transversal de competencia digital en cualquiera de las materias impartidas en la educación secundaria. Además, concretando en la materia de historia, se detectó una guía concreta de “tips” para su utilización específica en esta área (Criado, 2024).

Siguiendo con su aprovechamiento didáctico, no podemos negar que la IA ha llegado para quedarse y que además, ofrece oportunidades de realizar actividades realmente novedosas y motivadoras pedagógicamente hablando. Asimismo, no es necesario tener conocimientos avanzados de tecnología para utilizarlos, aunque sí tener muy claros los “prompts” o “órdenes” que damos a la herramienta para que genere unos resultados lo más aproximados a nuestras peticiones. Con todo, si bien es cierto que en las experiencias analizadas, los docentes manifestaron la necesidad de un dominio básico de las tecnologías y la necesidad de disponer de tiempo para poder experimentar con la herramienta y practicar con los “prompts”.

Pasando a las limitaciones que las herramientas de IA pueden tener, se han detectado varias que son genéricas del uso educativo y otras más concretas de la materia de historia. Empezando por las más genéricas debemos destacar la cuestión de la gratuidad de los programas, ya que muchos de ellos sólo presentan una opción gratuita limitada, pasando después a suscripciones no baratas para poder utilizarlas. Asimismo, las herramientas íntegramente gratuitas suelen generar más fallos puesto que son versiones “beta”, además de que tienen políticas de privacidad cuestionables en las que recogen múltiples datos no solo del docente que crea el recurso, sino también de todo el alumnado que entra a hacer uso del mismo, tratándose habitualmente de menores de edad.

Otra de las limitaciones detectada en muchas de las herramientas es la disponibilidad de uso exclusiva en lengua inglesa, lo que puede dificultar en ocasiones la creación de la tarea y la elaboración por parte de los alumnos, sin atender a cuestiones de diversidad lingüística y cultural, ya que no es posible cambiar el idioma al suyo habitual. Esto, que podría ser una fortaleza en las materias de lenguas extranjeras, se convierte en una limitación en la materia de historia por tratarse de una dificultad añadida al contenido concreto de esta asignatura.

Siguiendo esta línea, la IA adopta propuestas de actividades o apuntes genéricos en los que no se contempla la posibilidad de adaptación para personas con diversidad. Al igual que ocurría con el idioma, no es posible cambiar el tamaño de letra, el color, y no es frecuente que haya un lector de texto o un traductor a pictogramas. Por tanto, el uso de estas herramientas para la atención a la diversidad resulta algo anecdótico, mostrando que la

inclusión del alumnado con NEAE sigue quedando exclusivamente en manos del profesorado.

Por último, centrándonos en la asignatura de historia, se ha comprobado en las diferentes experiencias analizadas y en la propia experimentación con las herramientas, que los fallos y errores terminológicos o conceptuales son frecuentes. Por tanto, es necesario una revisión minuciosa por parte del profesorado de las respuestas que genera la IA.

La reciente incorporación de la IA ha generado la duda de si esta herramienta acabará suplantando a los docentes por completo, pero este estudio junto con muchos otros muestran la imposibilidad de dicha afirmación y, en el caso de la docencia, deriva de la necesidad de introducir el criterio pedagógico en el diseño, elaboración y adaptación de la programación y las propuestas de aulas, además de la necesidad de conocer al alumnado presente en las aulas en cada promoción para rediseñar continuamente los contenidos para que sean adquiridos de forma significativa y motivadora.

## 7. Bibliografía

Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La Inteligencia Artificial como Catalizador en la Enseñanza de la Historia: Retos y Posibilidades Pedagógicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 318-325. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426>

Barrios, H., Díaz, V., & Guerra, Y. (2021). Propósitos de la educación frente a desarrollos de inteligencia artificial. *Cadernos de Pesquisa*, (51), 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147767>

Bonam, B., Piazzentin, L., & Dala, A. (2020). Educación, Big data e inteligencia artificial: Metodologías mixtas en plataformas digitales. *Comunicar*, (65), 43-52. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-04>

Carrasco Rodríguez, A. (2023). Reinventando la enseñanza de la Historia Moderna en Secundaria: la utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación docente. *Studia Historica: Historia Moderna*, 45(1), 101-145. <https://doi.org/10.14201/shhmo2023451101146>

Carrasco, R. (2015). *La empresa imperial de Carlos V*. Cátedra.

Criado, J. M. (2024, 15 enero). *Cómo introducir la Inteligencia Artificial en las clases de Historia en la ESO*. <https://www.linkedin.com/pulse/c%C3%B3mo-introducir-la-inteligencia-artificial-en-las-de-madue%C3%B1o-criado-06ovf/>

- Dúo Terón, P. (2021). *El s. XIX. Inteligencia Artificial y la Historia de España*. <https://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/s-xix-inteligencia-artificial-historia-espana>
- Dúo Terón, P. (2022). *Inteligencia artificial y la historia de España - Code INTEF*. Code INTEF. [https://code.intef.es/experiencias\\_aula/inteligencia-artificial-y-la-historia-de-espana/](https://code.intef.es/experiencias_aula/inteligencia-artificial-y-la-historia-de-espana/)
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gabarda, V., Marín, D., y Romero, M.M. (2020). La competencia digital en la formación inicial docente. Percepción de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valencia. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 1-16. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2176>
- Gross, B. (1992). La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza. *CL&E*, 13, 73-80.
- Incio, F., Capuñay, D., Estela, R., Valles, M., Vergara, S., & Elera, D. (2021). Inteligencia artificial en educación: Una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353– 372. <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>
- Incio-Flores, F. A., Capuñay-Sánchez, D. L., Estela-Urbina, R. O., Valles-Coral, M. Á., Vergara-Medrano, S. E., & Elera-Gonzales, D. G. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 135-152. <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>
- Luckin, R., George, K., & Cukurova, M. (2022). *AI for school teachers*. CRC Press.
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Revista de Psicología Educativa: Propósitos y representaciones*, 7(2), 536-568. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620-631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>
- Tonicic, J. C. (2021). Advancing a critical artificial intelligence theory for schooling. *Tekno-kultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(1), 13-24. <https://doi.org/10.5209/tekn.71136>
- UNESCO. (2023). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. *Perfiles Educativos*, 45(180), 176-182. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.180.61303>

Vidal, M.I., López, M., y López, S. (2021). Intervención en alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA): una propuesta de estrategias para su inclusión educativa. En P. Sanz-Cervera, M.D. Soto-González y J. García Rubio (coords.) *Nuevas coordenadas para la formación y el aprendizaje* (pp. 175-187). Graó.

# Una enseñanza crítica de la historia a partir de videojuegos: el caso de *Valiant Hearts-the Great War*

Beatriz Besada Filgueiras  
Universidade da Coruña  
*b.besadaf@udc.es*

Yamilé Pérez-Guilarte  
Universidade da Coruña  
*yamile.perez@udc.es*

## 1. Introducción

La enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica tiene como finalidad superar la historia memorística, la aprendida a través de la acumulación de hechos, fechas, datos o personajes y que se articula fundamentalmente a través de la cronología (Santisteban, 2010). La necesidad de un enfoque crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia es fundamental en la formación del alumnado. Los retos a los que se enfrenta la sociedad en la actualidad demandan una ciudadanía crítica capaz de comprender los problemas socioambientales y establecer una conexión causal con el pasado para poder participar democráticamente en la construcción del futuro.

Una enseñanza de la historia desde una visión crítica contribuye a que el alumnado desarrolle el pensamiento histórico. Para ello, según el modelo conceptual de Santisteban, González y Pagès (2010) existen cuatro aspectos que resultan fundamentales desarrollar: la conciencia histórico-temporal, la representación de la historia, la empatía histórica, y la interpretación histórica. Por su parte, Arias y Egea (2022) establecen tres dimensiones en las que una enseñanza crítica de la historia debe poner el foco de atención: el pensamiento cronológico, el pensamiento histórico, y la investigación histórica (Tabla 1). Para superar la visión tradicional de la historia, la práctica docente debe orientarse a que el alumnado comprenda los conceptos temporales

asociados al desarrollo del pensamiento cronológico y desarrolle las habilidades del pensamiento histórico y de la investigación histórica.

Tabla 1

*Dimensiones para una enseñanza crítica de la historia*

Pensamiento cronológico	Cronología, sucesión, simultaneidad, duración y ritmo.
Pensamiento histórico	Relevancia histórica, pruebas históricas, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica, dimensión ética de la historia
Investigación histórica	Plantear el problema, formular la hipótesis de partida, recolectar los datos, analizar y evaluar las fuentes de información, procesar los datos y comprobar las hipótesis de partida, sintetizar y redactar las conclusiones obtenidas.

*Nota: Elaboración propia a partir de Arias y Egea (2022).*

En los últimos años han sido diversos los estudios publicados que investigan el potencial de los videojuegos como recurso didáctico para la enseñanza de la historia (Fernández-Cárcar, 2022). Su creciente uso didáctico se explica por su carácter interactivo y su componente lúdico. Aplicar e incorporar recursos que favorezcan la diversión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia promueve el interés y motivación del alumnado por dichos contenidos y por la materia (Acevedo Borrega y González Fernández, 2019).

Los videojuegos sobre conflictos bélicos resultan útiles para el estudio de procesos de cambios sociales, políticos, tecnológicos y geográficos de épocas pasadas (Jiménez-Palacios y Cuenca López, 2015). Concretamente, el videojuego *Valiant Hearts* ha sido reconocido por su contribución didáctica en la comprensión de los hechos históricos relativos a la Primera Guerra Mundial (Del Moral-Pérez y Rodríguez-González, 2022), particularmente por su abordaje de la dimensión ética de la guerra (Mugueta Moreno, 2020; Camuñas García y Cambil Hernández, 2022).

A pesar de que este tipo de videojuegos puede que no alcancen un grado total de veracidad, sí que permiten enseñar y aprender aprovechando el hecho de vivenciar una historia de forma interactiva y de la posibilidad de ser partícipe de la evolución de su narrativa (Jiménez-Palacios y Cuenca López, 2015). Sin embargo, el profesorado juega un papel fundamental a la hora de seleccionar un videojuego para la enseñanza-aprendizaje de la historia. Por una parte, debe investigar sobre el grado de veracidad de los hechos. Y por otra, debe tener en cuenta que fomente el pensamiento crítico e histórico del alumnado, así como la Educación para la Paz.

## 2. Objetivos

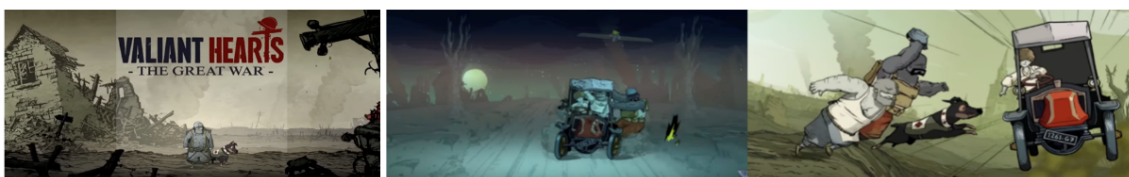
Las autoras parten de la premisa de que la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica se puede llevar a cabo a través de videojuegos. Sin embargo, también consideran que a su uso didáctico debe precederle un riguroso análisis de los contenidos históricos, así como del abordaje que hacen de problemas socialmente relevantes. Además, las autoras entienden el uso de los videojuegos sobre conflictos bélicos fundamentalmente desde su perspectiva humana y del impacto ocasionado en la población, cuestiones fundamentales para fomentar la Educación para la Paz. Teniendo en cuenta estas consideraciones, este capítulo propone como objetivo analizar las potencialidades didácticas del videojuego *Valiant Hearts -the Great War* para la enseñanza-aprendizaje de los conceptos temporales y para el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico y de investigación histórica. La contribución de este trabajo radica no sólo en el análisis de sus potencialidades, sino también en la propuesta de recomendaciones didácticas para su uso en las clases de historia.

## 3. Valiant Hearts: descripción del videojuego

*Valiant Hearts* es un videojuego comercial que aborda y contextualiza el conflicto bélico de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) en el frente occidental. Su apuesta de diseño gráfico es innovadora por lo que el videojuego muestra similitud con una novela gráfica (Figura 1). La persona que juega explora este juego de guerra desde el punto de vista de cinco personajes diferentes: Émile, Marie, Karl, Freddie y Anne. Émile es un señor francés de mediana edad que es llamado a las filas francesas para luchar contra los alemanes. Marie es la hija de Émile y esposa de Karl, quien al ser alemán es llamado a las filas alemanas y expulsado de Francia, mientras Marie se queda sola en la villa con su hijo. Freddie es un estadounidense que vivía con su mujer en París, y al ser asediada la capital decide unirse a las filas francesas para luchar contra los alemanes, que habían destruido su vida matando a su mujer. Anne es una estudiante belga de veterinaria que cuando estalla la guerra viaja para encontrarse con su padre desaparecido, mientras cura heridos de diversos bandos a su paso. Además, el perro Walt ayudará a los personajes con las misiones, cuyas historias se entrelazan.

Figura 1

Portada de *Valiant Hearts* y algunas escenas del videojuego



Nota: captura de pantalla recuperada del videojuego *Valiant Hearts*.

El juego comienza el 1 de agosto de 1914 contando la declaración de guerra del imperio alemán a Rusia, y por alianzas establecidas, a Francia. Presenta el asesinato del archiduque Francisco Fernando, heredero del imperio austrohúngaro, como detonante del conflicto bélico. El juego inicia en Saint-Mihiel (Francia), donde viven Émile, Karl y Marie. Después, Émile y Freddie se conocen y se ayudan en la estación de tren de Gare de l'Est de París, encontrándose posteriormente con el perro Walt y con Anne.

La Primera Guerra Mundial es narrada a partir del relato humano, buscando una visión ética de la guerra a través de la figura de "los soldados desconocidos" y sin posicionamiento en ninguno de los dos bandos. Asimismo, adopta un relato militar, pasando por los momentos fundamentales de la guerra. El usuario debe enfrentarse a diferentes misiones con los personajes y el perro: ayudar a luchar contra el enemigo, sabotear, destruir fuertes, usar tanques, rescatar, esquivar minas, curar enfermos, invadir la base enemiga, cavar trincheras, rescatar personas, conseguir medicinas, entre otras. Además, según avanza la guerra, el juego va desbloqueando los diarios de cada personaje, lo cual permite que se pueda ir leyendo cómo cada uno vive cada etapa, las batallas, sus emociones y recuerdos.

#### **4. Uso didáctico para una enseñanza crítica de la historia**

El videojuego *Valiant Hearts* presenta una serie de potencialidades para la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica. Aborda cuestiones de gran valor educativo para tratar las competencias clave del currículo establecido por la Ley educativa vigente en España, la LOMLOE, así como sus elementos transversales. Además, posibilita una enseñanza de la historia vinculada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la ONU.

La Tabla 2 recoge algunos ejemplos de las cuestiones que podrían ser incorporadas en clase a través del videojuego *Valiant Hearts*, así como su vinculación con las competencias clave, los elementos transversales curriculares de la LOMLOE y los ODS. De este modo, se muestra cómo un conflicto bélico puede ser estudiado desde la interdisciplinariedad. Se propone un enfoque articulado desde diferentes perspectivas educativas: la Educación para la Paz, la Educación para la Ciudadanía Global, la Educación para la Igualdad, la Educación Emocional, la Educación para la Salud o la Educación para la Sostenibilidad.

El abordaje crítico de estos aspectos históricos, geográficos y sociales en las aulas va a contribuir al desarrollo del pensamiento cronológico, del pensamiento histórico y de las habilidades de investigación histórica del alumnado. Estos conceptos, que fueron presentados anteriormente en la Tabla

1, serán explicados a continuación con mayor detalle a partir del caso del videojuego *Valiant Hearts*.

Tabla 2

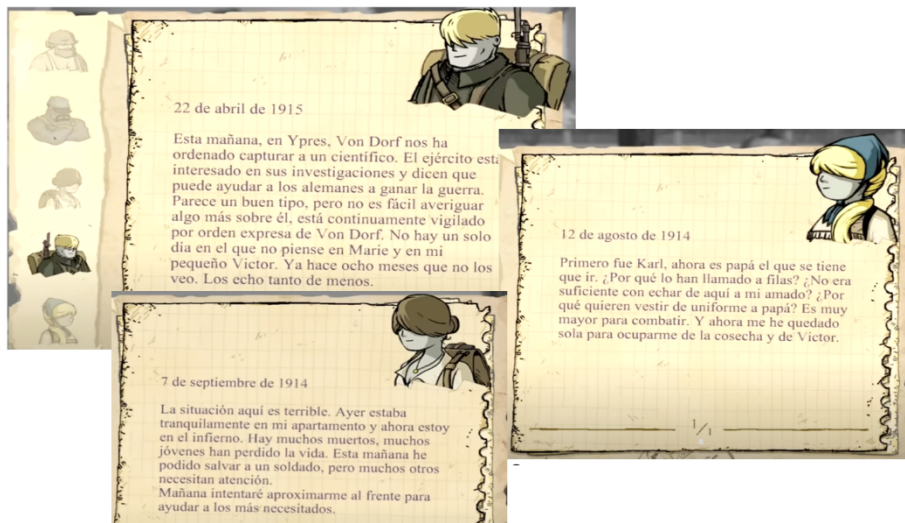
*Competencias Clave (CC), Elementos Transversales (ET) y ODS*

CUESTIONES	CC	ET	ODS	¿POR QUÉ?
Guerra, Destrucción, Violencia, Personas mayores en el frente	CCL CPSAA CC CCEC CD	CLOE (Comprensión lectora, oral y escrita) EPAZ (Educación para la paz) ECG (Educación para la Ciudadanía Global)	ODS 16	Se trabajan las consecuencias de la guerra, la destrucción patrimonial y de vidas a su paso
Empatía, Emociones, Relaciones humanas, pérdida y dolor	CCL CPSAA CC CD	ECG CLOE EPAZ EE (Educación emocional)	ODS 16	La situación de los protagonistas a través de sus diarios (Figura 2) y la situación de los soldados de diferentes naciones a través de sus cartas dignificando el sufrimiento de ambos bandos
El papel de las mujeres durante la guerra	CCL CPSAA CC CD	ECG CLOE EI (Educación para la igualdad)	ODS 3 ODS 5 ODS 10	Incorporación al mundo laboral (mujeres en las fábricas, enfermeras) y apoyo en el frente con la figura de la madrina de guerra
Condiciones de salud de soldados y expansión de enfermedades en las trincheras	CCL CPSAA CC CD	ECG CLOE ES (Educación para la salud)	ODS 3	Condiciones de vida de los soldados en el frente y en los campos de prisioneros, muertes provocadas por clima, enfermedad, higiene, ratas, hambre y desfiguración facial
Tecnología y transportes usados en la guerra	CCL STEM CPSAA CC CE CD	CLOE Emprendimiento ES (Educación para la Sostenibilidad)	ODS 9 ODS 13	Transportes: La importancia del ferrocarril para movilizar tropas y suministros, el Zeppelin, vehículos blindados, coches y tanques, submarinos y aeronaves. Tecnología: gas cloro, ametralladoras, alambre de espino, granadas de mano, explosivos, bombas aéreas, banderines de colores, cañones, platos de campana, calcetines engrasados, lanzallamas, máscara de orina contra el gas cloro (Figura 3)

*Nota:* CCL - Competencia en comunicación lingüística; CPSAA- Competencia personal, social y de aprender a aprender; CC- Competencia ciudadana; CCEC- Competencia en conciencia y expresión culturales; STEM- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; CE- Competencia emprendedora; CD- Competencia digital.

Figura 2

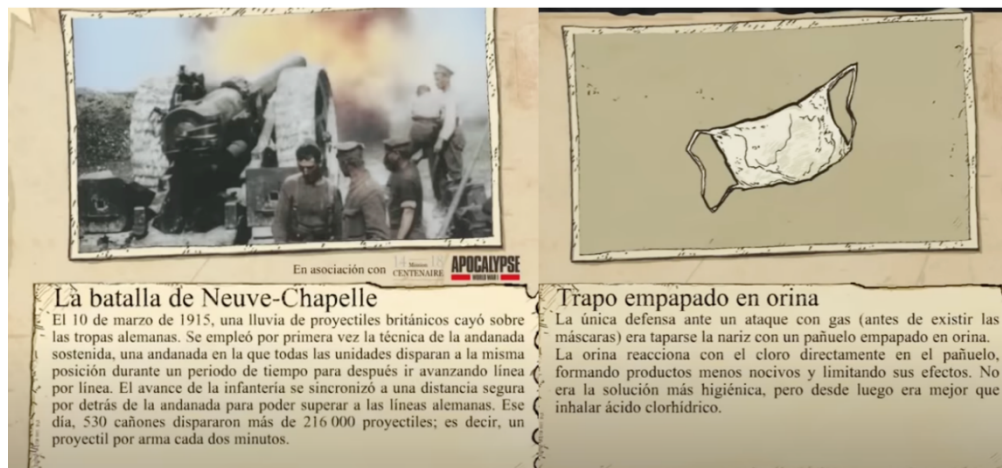
### Recopilación de diarios de los personajes



Nota: captura de pantalla recuperada del videojuego *Valiant Hearts*.

Figura 3

### Ejemplos de aportaciones del videojuego



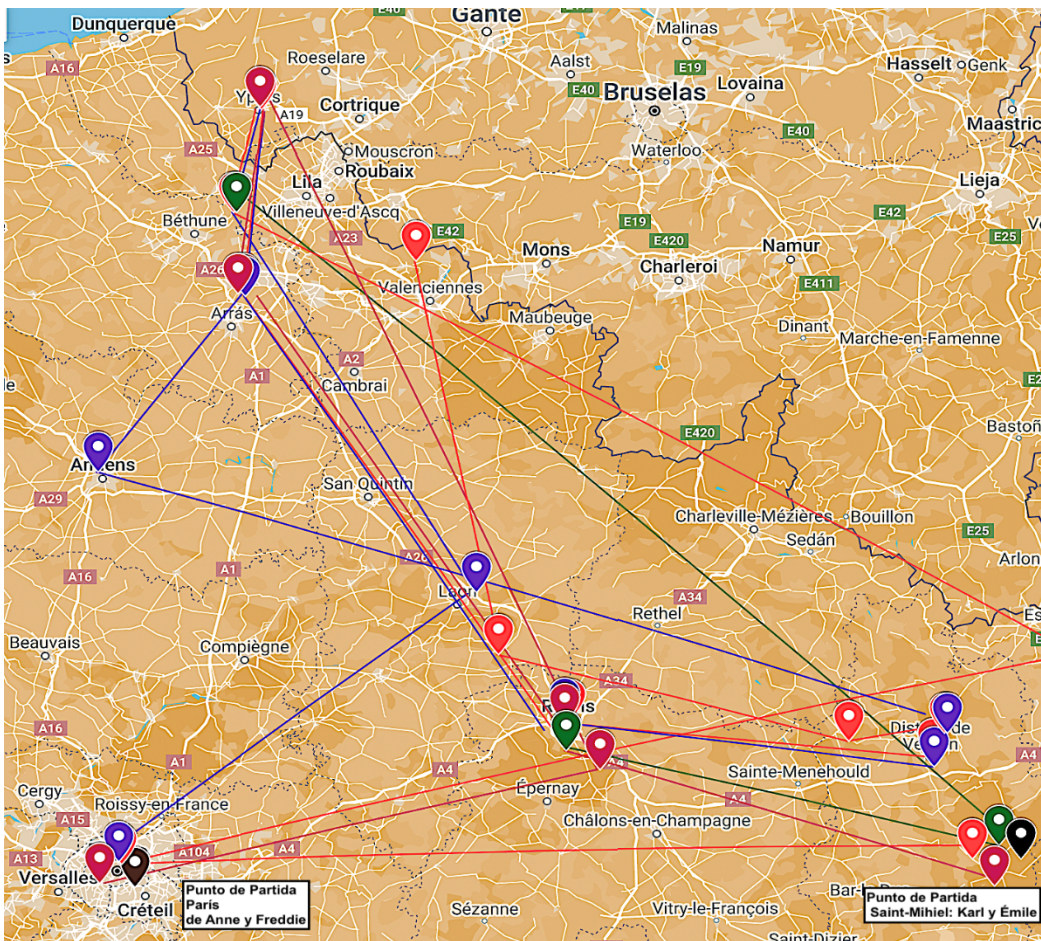
Nota: captura de pantalla recuperada del videojuego *Valiant Hearts*

¿Cómo este videojuego desarrolla el pensamiento cronológico? El juego permite trabajar la cronología, la sucesión y la duración de los hechos desde un punto de vista histórico-geográfico. Los personajes van recorriendo los diferentes escenarios comprendidos entre Francia y Bélgica en fechas determinadas por la guerra y las batallas: Saint-Mihiel, Estación Gare de París Est, Crusnes, Chambry, Neuve Chapelle, Ypres, Vimy, Reims, Verdún, Douaumont, Somme y Minas de Vauquois, Chemin des Dames y Nivelles. En la Figura 4 se presenta un mapa creado a través de Google MyMaps que recoge

una representación visual de algunos de los escenarios de la guerra. Los puntos tienen un color en función del recorrido que hace cada personaje: en rojo (Émile), en color vino (Anne), en verde (Karl), en violeta (Freddie) y el negro se emplea para situar los dos puntos de partida (Paris y Saint-Mihiel). Tras ser jugado el videojuego, o alguno de sus fragmentos, puede complementarse con otros recursos como una línea del tiempo, que recoja fechas de batallas y momentos históricos que aparecen en el juego (Figura 5).

Figura 4

*Rutas Valiant Hearts entre Francia y Bélgica*

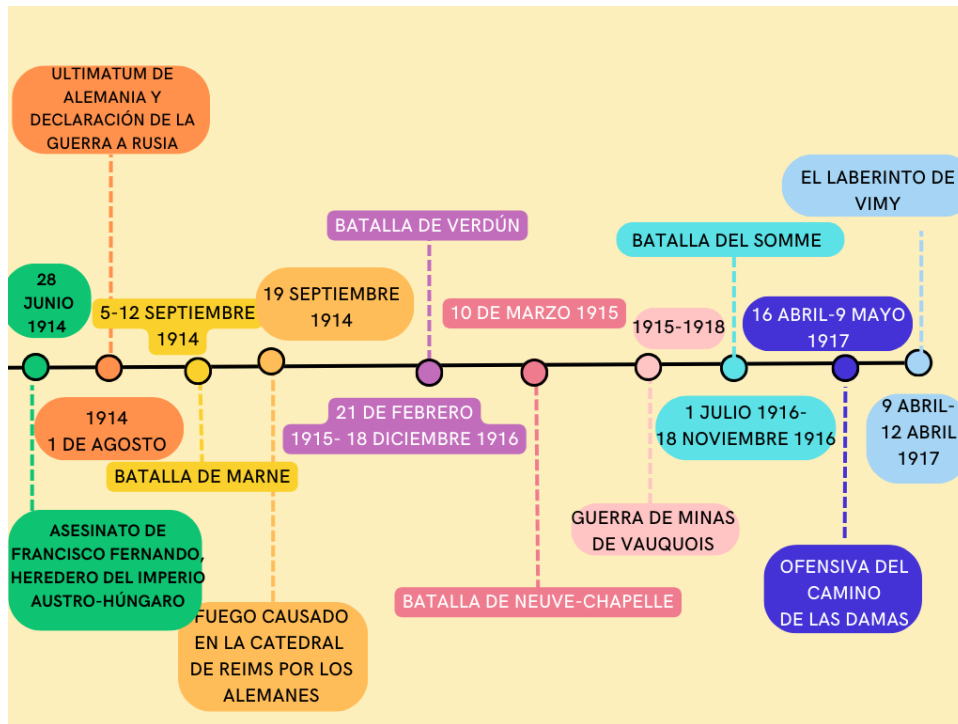


Nota: elaboración propia a partir del recorrido de los personajes en el videojuego y las batallas reales representadas.

¿Cómo este videojuego desarrolla el pensamiento histórico? Indudablemente, *Valiant Hearts* aborda un hecho de gran relevancia histórica, la Primera Guerra Mundial. En él se denuncia la crudeza de un conflicto bélico de enormes dimensiones y se da visibilidad a las extremas condiciones en las que vivieron los soldados. Sin embargo, el videojuego no profundiza en cuáles fueron sus antecedentes, más allá del asesinato de Francisco Fernando, centrándose más en las consecuencias de la guerra que en la comprensión de sus causas.

Figura 5

Línea temporal con batallas y momentos históricos representados



Nota: elaboración propia a partir de los datos de *Valiant Hearts*.

Durante el juego se pueden encontrar "coleccionables/objetos" que pueden ser utilizados como pruebas históricas. Por tanto, a partir de documentos y objetos se pueden desarrollar habilidades como la observación, el razonamiento, la deducción y la explicación. Entre los documentos se encuentran cartas de soldados, folletos publicitarios, libro de pagos por servicios y periódicos. Entre los objetos aparecen desde cascos, estetoscopios, fonógrafos, cámaras estereoscópicas hasta pertenencias de soldados. Además, se introducen términos vinculados a la historia militar como barracones, regimientos, trincheras, medallas de guerra, el consejo de guerra, la justicia militar, la policía militar, los motines militares y las canciones de guerra. También están presentes la celebración de la Conferencia de La Haya (1907), el papel de la Cruz Roja Internacional y el papel de España en la guerra, así como su industria y el espionaje.

El concepto de cambio se puede introducir con el videojuego a partir de la evolución en el conflicto de tácticas militares y de tecnologías como la artillería y la aviación. Así, la aviación militar desarrollada durante la Primera Guerra Mundial marcó un punto de inflexión en las técnicas de reconocimiento aéreo y estrategias de combate aéreo, las que posteriormente fueron utilizadas en otros conflictos bélicos. Otra cuestión de transformación que se aprecia en el videojuego es la incorporación de las mujeres al mercado laboral en fábricas y puestos que estaban destinados

anteriormente sólo a hombres. Mientras que, el concepto de continuidad se podría introducir para analizar cómo muchas mujeres después de la guerra fueron desempleadas o cobraban salarios inferiores a los hombres. La lucha por erradicar la desigualdad laboral entre hombres y mujeres es una de las cuestiones que han permanecido a lo largo de la historia, incluso permanece hasta nuestros días.

La habilidad de perspectiva histórica es el análisis de los acontecimientos históricos considerando el contexto concreto en el que tuvieron lugar, evitando la emisión de juicios de valor. El hecho de que el alumnado pueda acercarse a los hechos de la Primera Guerra Mundial a través de las vivencias de los personajes del videojuego contribuye a una mejor comprensión del contexto histórico. Este acercamiento también favorece la comprensión de la dimensión ética de la historia, la que implica introducir ciertos valores en la educación a partir de dilemas éticos. En este caso, el videojuego, como se recoge en la Tabla 2, permite que se trabajen la empatía, las emociones, la pérdida y el dolor. Se vivencia cómo los personajes se encuentran en debates éticos a la hora de provocar explosiones, utilizar gases letales o anteponer sus intereses personales y familiares al interés político y bélico.

¿Cómo este videojuego desarrolla la investigación histórica? Esta habilidad parte del planteamiento de un problema histórico que es necesario solucionar. Por tanto, permite que el alumnado formule hipótesis, recolecte y analice datos, compruebe si las hipótesis son válidas y llegue a conclusiones. Como se ha comentado con anterioridad, *Valiant Hearts* facilita un conjunto de documentos y objetos que pueden ser empleados como fuentes históricas. Sin embargo, en ese proceso se necesita trabajar con el alumnado la importancia de detectar matices e intencionalidades para evaluar la credibilidad de las fuentes e identificar posibles sesgos, así como la necesidad de contrastar con otras fuentes. En este caso, el videojuego por sí mismo no desarrolla la investigación histórica, sino que debe ir acompañado de un proceso guiado por el profesorado, quien debe plantear el problema histórico y emplear el videojuego como un recurso educativo para ayudar a resolverlo.

## **5. Conclusiones y recomendaciones didácticas**

Es innegable el potencial educativo de los videojuegos para la enseñanza de la historia (Jiménez-Palacios y Cuenca López, 2015; Acevedo Borrega y González Fernández, 2019; Mugueta Moreno, 2020 y Fernández-Cárcar, 2022). Son un recurso cercano al alumnado, que promueven el aprendizaje significativo, sirven para experimentar representaciones históricas, facilitan la comprensión de conceptos espaciotemporales que precisan de cierta abstracción y, sobre todo, aumentan la motivación. Sin embargo, no se pueden dejar de lado inconvenientes, como por ejemplo que su componente

lúdico haga que los contenidos históricos pasen a un segundo plano (Arias y Egea, 2022), o que estos no se enfoquen desde una perspectiva crítica.

Coincidiendo con Camuñas García y Cambil Hernández (2022), se ha comprado la contribución del videojuego *Valiant Hearts* al abordaje de cuestiones socialmente relevantes como la paz, los derechos humanos o los derechos de las mujeres. Asimismo, se muestra su potencial para la enseñanza-aprendizaje de conceptos temporales y para el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico e investigación histórica. Sin embargo, es importante señalar también las carencias detectadas, por lo que, en este sentido, se proponen algunas recomendaciones didácticas.

En relación con el pensamiento cronológico, hay dos conceptos temporales que no se pueden desarrollar con este videojuego, la simultaneidad y el ritmo. Para la simultaneidad sería necesario estudiar los acontecimientos y tipos de conflictos en los que estaban involucrados en esa misma época regiones y países que no participaban directamente en la Primera Guerra Mundial. Esto permitiría comprender las diferencias políticas, culturales, económicas y tecnológicas entre regiones y países en ese momento histórico. En cuanto al ritmo, habría que analizar qué tipo de cambios trajo la Primera Guerra Mundial, si marcó un cambio en el plano geopolítico mundial, si fue acelerado o no y respecto a qué. Para eso, sería necesario compararla con otras guerras o procesos históricos que también hayan provocado transformaciones en la historia y averiguar las similitudes y diferencias entre ellos en cuanto al ritmo.

En cuanto a las habilidades de pensamiento, tal y como también reconoce Mugueta Moreno (2020), se trata de un videojuego que se centra más en las consecuencias de la Primera Guerra Mundial que en sus causas. Por tanto, se presenta más útil como un recurso complementario que permite profundizar en los contenidos históricos, una vez estudiados los antecedentes del conflicto.

Finalmente, las habilidades de investigación histórica se pueden desarrollar a través del videojuego, pero sólo a partir del planteamiento del profesorado de un problema histórico a resolver, compatible con metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos o el aprendizaje basado en proyectos. De este modo, se podría incentivar su uso para la búsqueda e interpretación de fuentes históricas, incidiendo en la identificación de matices o sesgos que no deben ser pasados por altos en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

En definitiva, la selección del videojuego y el planteamiento didáctico que haga el profesorado para su uso es fundamental para una enseñanza crítica de la historia. El uso de *Valiant Hearts* ofrece muchas posibilidades didácticas, pero se recomienda su complementación con recursos como mapas, líneas temporales y otras fuentes históricas que permitan profundizar en la comprensión de la Primera Guerra Mundial, y en sus dimensionales sociales, por encima de la historia bélica.

## 6. Bibliografía

- Acevedo, J. y González, A. (2019). Videojuegos y TIC para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. M. Hernández Carretero (coord.) *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 199-216). Pirámide.
- Arias, L. y Egea, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Camuñas García, D. y Cambil Hernández, M. E. (2022). La Primera Guerra Mundial a través de los videojuegos. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio y N. de Alba Fernández (Eds.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (tomo 1) (pp. 869-877). Tirant humanidades.
- Del Moral-Pérez, M. E. y Rodríguez- González, C. (2022). Oportunidades de los videojuegos bélicos para activar el pensamiento crítico: opiniones de los jugadores. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 165-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12561>
- Fernández-Cárcar, M. (2022). Aproximación al aprendizaje basado en videojuegos y su aplicación a las clases de geografía e historia. *Clio. History and History Teaching*, 48, 92-105. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2022486844](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486844)
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca López, J.M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching*, 41.
- Mugueta Moreno, Í. (2020). Análisis educativo. Valiant Hearts. The Great War. *Games to Learn History*. [Recuperado en [https://gtlhistory.com/wp-content/uploads/2022/04/VALIANT\\_HEARTS.pdf](https://gtlhistory.com/wp-content/uploads/2022/04/VALIANT_HEARTS.pdf)].
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

# Entre *likes* e *deslikes*: ensino de História, cultura digital e interpretações problemáticas sobre a Ditadura militar brasileira na *internet*.

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
*ary.junior@ufmt.br*

Ítalo Nelli Borges  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
*Italo.nborges@gmail.com*

## 1. Introdução

Nos últimos anos, o Brasil ficou marcado por uma escalada de ondas negacionistas e propagadoras de revisões ideológicas<sup>1</sup>, os quais passaram a questionar aspectos já superados pelos estudos históricos. Dentre esses destaca-se o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), que deixou marcas profundas de repressão, desaparecimentos, famílias sem entes queridos e impactos na educação. Contudo, entre os anos de 2018 e 2022, o Brasil acompanhou seu chefe de Estado negar que a mesma tivesse ocorrido<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Por revisionismo ideológico compreendemos a “apropriação seletiva de fatos igualmente comprovados, sem a devida complementação de informações, para reforçar a tese negacionista” (NAPOLITANO, 2021, 85). Ver: NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B (2021). *Novos combates pela História: desafios-ensino*. pp.85-114, Campinas: Contexto.

<sup>2</sup> Em 31 de março de 2022, data que marca o golpe de Estado que retirou o então presidente da República João Goulart da presidência, o ex-presidente da República Jair Bolsonaro, destacou que nada ocorreu em 1964.

Ver: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/03/31/bolsonaro-obras-ditadura-militar.htm> acesso em 09 nov. 2023.

além de mencionar o nome de ex torturadores em atos públicos, sendo por ele elevados a “heróis nacionais”<sup>3</sup>.

Nesse contexto, a escola vista por nós como um local de produção do conhecimento, não ficou imune aos discursos negacionistas e ao próprio revisionismo ideológico, tendo em vista que muitas narrativas distorcidas e simplistas passaram a ecoar, principalmente nas aulas de história. Assim, o enfrentamento e o ataque a docentes, os quais ferem a liberdade de cátedra<sup>4</sup>, deram a tônica em diversos lugares pelo Brasil. Onde temas como ditadura militar, comunismo, socialismo e gênero passaram a ser temidos em sala de aula por muitas/os docentes, chegando a gerar afastamentos e até mesmo a expulsão de professoras/es<sup>5</sup>.

A partir do exposto, o presente capítulo busca através das vivências de dois docentes, analisar as problemáticas e as interpretações acerca da Ditadura Militar Brasileira no ensino de história a partir da internet. Para isso, trazemos reflexões e ousamos pensar o impacto da cultura digital na sala de aula e em parte da sociedade.

Em termos de organização, optamos por dividir o capítulo em dois tópicos. No primeiro, buscamos realizar um breve balanço sobre a temática da ditadura militar e o ensino de História. Em seguida, trazemos reflexões sobre a cultura digital, internet e ensino de história. Tendo também o objetivo de dialogarmos sobre as problemáticas e os usos das fontes digitais na abordagem da Ditadura Militar em sala de aula.

## 2. Ditadura Militar e Ensino de História

Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil vivenciou um dos períodos mais delicados e repressivos de sua história recente. Partindo de um contexto histórico de Guerra Fria, o qual acirrou os projetos socialistas e capitalistas, em 1º de abril

---

<sup>3</sup> Em 2019, o ex-presidente apontou o ex-torturador Carlos Brilhante Ustra, reconhecido por práticas de tortura durante a Ditadura Militar Brasileira como um herói nacional. Ver: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-afirma-que-torturador-brilhante-ustra-e-um-heroi-nacional> acesso em 09 nov. 2023.

<sup>4</sup> A liberdade de cátedra é assegurada pelo artigo 206 da Constituição Federal (1988), bem como pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destacando a primeira em seu segundo princípio, “a liberdade “de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988, art. 206). Disponível em: BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

<sup>5</sup> Em 2019, um professor do estado de Santa Catarina foi expulso da escola ao trabalhar a temática da Ditadura Militar. Ver: <https://contee.org.br/sc-professor-e-demitido-apos-trabalhar-texto-sobre-tortura-na-ditadura-militar/> . Reiteramos que a pesar de usarmos uma linguagem no passado, os temas mencionados seguem sendo temidos e gerando desconforto em muitas salas de aula do Brasil.

de 1964, o então presidente da República João Goulart (Jango) foi deposto a partir de um golpe civil-militar. Dentre os alibis utilizados pelas forças golpistas para justificar o ato estavam o “alinhamento” de Jango com as classes trabalhadoras e principalmente sua caracterização como uma ameaça ao capitalismo pleno<sup>6</sup>. Ressaltamos ainda, o papel Norte americano no apoio ao golpe de 1964, bem como a relação próxima aos militares<sup>7</sup>. Algo que inclusive alinhou projetos no campo educacional e elementos culturais que foram colocados em prática ao longo de mais de duas décadas, os quais serão melhor descritos ao longo do texto.

Nesse contexto de repressão e controle social, a educação foi diretamente impactada, principalmente a partir da política externa e das relações internacionais realizadas pelo Brasil (PRADO, 2015). O exemplo maior foi a assinatura do acordo entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*<sup>8</sup>, que tinha como principal função:

(...) gerar uma teia de dependências e de instrumentalidades, pela qual o talento jovem e a rede do ensino superior seriam submetidos aos dinamismos do sistema capitalista mundial de poder (FERNANDES, 1989, p. 141).

Dessa forma, é importante observarmos que a proposta era criar um ensino voltado para um modelo tecnicista e restritivo ao pensamento crítico. Algo que entendemos estarem ligados diretamente ao modelo de “Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (Fonseca, 2017, p. 60). Logo, é possível notar como o Estado autoritário brasileiro não apenas pensou nas ações repressivas do ponto de vista político, mas, também em seu sistema educacional. Já no ensino de história, em termos práticos, como elucida Prado (2014):

O estudo dirigido foi o método mais utilizado nas aulas de História, já que essa pedagogia apresentava como preocupação básica “a eficiência e a eficácia do processo de ensino”. Mas, por causa do grande número de alunos evadidos e reprovados, os métodos de ensino começaram a ser revisados (Prado, 2014, p. 19).

---

<sup>6</sup> Após a deposição e exílio de Jango no Uruguai, Paschoal Ranieri Mazzili, então presidente da câmara em 1964, assume o país de forma temporária. Dias depois Marechal Humberto de Alencar Castello Branco foi escolhido presidente da República, iniciando a sequência de cinco mandatos militares sem eleições diretas e/ou participação popular que duraram entre 1964 e 1985. Ver: Delgado, Lucília. A. N. (2014). *Movimentos sociais e políticas reformistas no governo João Goulart*. In Toledo, C. N. (1964). *O golpe contra a democracia e as reformas*. Editora em Debate/UFSC.

<sup>7</sup> Ver: Fico, Carlos. O golpe de 1964 e o papel do governo dos EUA. ARAUJO, Maria Paula Nascimento et al. (2008). *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. pp. 53-76, Editora FGV.

<sup>8</sup> O acordo pode ser lido em sua integralidade em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm) Acesso em 03 dez 2023 às 09:52.

Com isso, pensar uma prática engessada, focada em “heróis nacionais” eram a tônica do ensino de história durante o período, *práxis* essa que inclusive reverberou durante muito tempo. Por outro lado, na época, tínhamos o modelo preconizado pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire<sup>9</sup>, denominado Pedagogia Crítica, cujo principal objetivo era propiciar um modelo de educação libertária e que permitisse a autonomia da/o estudante.

Lembramos ainda a exclusão da disciplina de História do primeiro grau, sendo substituída por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Já no segundo grau, ainda que presente, a disciplina de história ficou restrita aos aspectos já apresentados e com foco nos vestibulares, além de ter a companhia da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) (Nascimento, 2017).

Ainda que a ditadura militar tenha findado em 1985, os resquícios tanto na educação, quanto no ensino de história foram significativos. Algo que perpassou não apenas a repressão, mas, a falta de investimentos, a precarização da educação e consequentemente da própria carreira docente<sup>10</sup>.

Por mais que ainda seja possível observar os resquícios ditatoriais em nossa sociedade, compreendemos a importância dos avanços e da luta de professoras/es do período, os/as quais permitiram a criação e o debate de parâmetros curriculares, bases comuns para o ensino e o respeito a democracia. Com isso, ouvir narrativas que colocam a função da história e do/a professor/a em suspeita e sem importância, demonstram como ainda temos aspectos de outrora. As quais ameaçam não apenas a permanência da disciplina de história nos currículos, como a própria democracia e o apagamento histórico dos anos de ditadura militar<sup>11</sup>.

No campo do ensino de história, entendemos que hoje as lutas são outras, tais como a defesa da área nos currículos em meio às reformas que rondam a educação, o reconhecimento da profissão perante o Estado e principalmente a sociedade. Sobre esta última, é inegável que a cultura digital já é uma realidade, permitindo um mundo cada vez conectado e a *clicks* que levam a

---

<sup>9</sup> Por sua postura crítica em relação a ditadura militar e a sociedade brasileira, além de propor um modelo de educação libertadora, Paulo Freire foi preso e depois exilado. Em 2012 foi reconhecido Patrono da educação brasileira. Ver: <https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/paulo-freire/> Acesso em 10 jan. 2024.

<sup>10</sup> Ver Ferreira Jr, Amarílio; Bittar, Marisa (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. v.27, n.97, p. 1159-1179, dez.. Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>

<sup>11</sup> Em 2023 foi publicada a coletânea “Ditadura Militar e ensino de história”, organizada pelos autores do presente capítulo, ela reúne diferentes pesquisadoras/es sobre a temática e que apontam questões tanto do período quanto dos aspectos contemporâneos, Ver Cavalcanti Junior, Ary A.; Borges, Italo N (Org.) (2023). *Ditadura militar e ensino de história: práticas, fontes, experiências e reflexões*. 1ed.Santa Maria: Arco Editores.

diferentes cyberspaços e formas de obter informações. Porém, junto a ela é que nos colocamos a refletir sobre seus impactos no ensino de história, frente ao negacionismo que ainda assola o Brasil.

### **3. Problemáticas das relações entre a cultura digital e o ensino de História**

É seguro dizer que já há alguns anos estamos plenamente habituados ao mundo digital, com as vantagens e desvantagens do que isso signifique. Uma vida desconectada, em certos contextos, já seja talvez inconcebível, sobretudo após a dimensão que o digital alcançou através da *internet* criando e transformando nossa cultura nos seus mais variados aspectos.

A educação e o ensino de história, evidentemente, não escapam a esse imperativo da atualidade de modo que a própria historiografia especializada se vê com a necessidade de aprofundar e compreender este fenômeno. É a partir disso que nos propomos à reflexão que articule os temas da Ditadura Militar, ensino de história e cultura digital.

Inicialmente é preciso definir onde queremos chegar quando afirmamos que há uma cultura digital existente. Nesse sentido, a definição feita por Marcella Albaine da Costa e Aléxia Franco (2021) que compreende a cultura digital como uma condição de pensamento é válida de modo que “depende menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem seu uso” (COSTA e FRANCO 2021, p. 21). Para nossos objetivos, não importa tanto se estamos nos referindo a *smartphones*, computadores pessoais, consoles de *video game* ou outros aparelhos eletrônicos com acesso a *internet*, mas sim do que este acesso, empregado socialmente na atualidade, provoca na vida social. Em linhas gerais, a cultura digital se constrói em práticas humanas que as pessoas compartilham cotidianamente entre si que envolvem o universo digital. Como se sabe, tais práticas não são neutras, elas estão ligadas umbilicalmente a interesses sociopolíticos, econômicos, ideológicos e culturais.

Em se tratando de *internet*, a cultura digital para o ensino de história é vasta, desde arquivos digitais com acervos de fontes históricas preciosas para a didática do ensino de história até os vídeos curtos que os algoritmos fazem alcançar determinado tipo de público. Conteúdos sobre a Ditadura Militar estão presentes, e aqui nos interessa analisar as interpretações problemáticas permeadas de revisionismos ideológicos ou mesmo negacionismos sobre a temática. Para tanto, nossa principal área de atuação serão as redes sociais, inclusive pela sociabilidade nítida que ela nos apresenta instaneamente a partir das interações com o público.

Considerando as interações em redes sociais como aspectos importantes para nosso trabalho, é necessário traçar um corte na nossa abordagem ao utilizar o

*Youtube* como plataforma digital. Para isso, selecionamos dois vídeos para análise, são eles o documentário 1964<sup>12</sup>-OBrasil entre Armas e Livros, produzido pelo Brasil Paralelo lançado em 2019 e um vídeo sobre o livro “1964: o elo perdido – O Brasil nos Arquivos do Serviço Secreto Comunista” de autoria de Marco kraenski e Vladimir Petrilak<sup>13</sup> feita pelo youtuber Nando Moura<sup>14</sup>.

Embora façamos, em certa medida, nossa intenção não consiste em analisar o conteúdo em si dos vídeos, mas sim refletir sobre a sua recepção à luz de certa cultura digital presente no *Youtube*. Os dois vídeos possuem grande interação entre visualizações, *likes* e comentários e, para a lógica do algoritmo, normalmente são esses parâmetros que são considerados válidos, inclusive, em alguns casos, mais válidos do que o próprio conteúdo do produto.

Ao que tange interações de vídeos sobre Ditadura Militar no *Youtube*, precisamos recorrer ao trabalho de Brito e Rodrigues Junior (2022) em que os autores fazem um levantamento dos vídeos mais e menos assistidos e, portanto, que possuem mais e menos interações na plataforma acerca da Ditadura Militar.

Os autores fazem uma listagem dos cinco vídeos com maiores e menores visualizações sobre a temática, de modo que o documentário do Brasil Paralelo, conteúdo com uma série de teses revisionistas e historiograficamente problemáticas sobre o processo que analisa, figura em segundo lugar da lista dos mais assistidos. Com aproximadamente 10 milhões de visualizações à época e curiosamente os vídeos menos assistidos são feitos dentro de uma lógica de video-aula, normalmente apresentados por professores de história. (Brito; Rodrigues Junior, 2023). Os autores também apontam que, dentre os vídeos mais assistidos, a maioria foi produzida por pessoas sem formação na área de história.

O documentário “1964: Brasil entre Armas e Livros” dirigido por Felipe Valerim e Lucas Ferrugem, foi lançado numa data oportuna, no marco dos 55 anos do golpe militar e já passa dos 11 milhões de visualizações em pouco mais de 5 anos de lançamento na plataforma. O filme, contrariando toda a trajetória variada de estudos acadêmicos historiográficos sobre a temática, busca construir teses historicamente problemáticas e conspiratórias sobre um certo projeto do serviço de espionagem soviético de ajudar a implantar uma revolução socialista no Brasil através do governo Jango. Nesse sentido, segundo o documentário, o golpe e mesmo a ditadura que se seguiu teria sido apenas uma força reativa para salvar o Brasil dos tentáculos comunistas soviéticos. Dessa forma, endossa uma justificativa comum nos grupos de direita

---

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg> Acesso em 15/01/2024

<sup>13</sup> A obra mencionada é: Kraenski, Mauro Abranches; Petrilak, Vladimir. (2017). *1964. O Elo Perdido. O Brasil nos Arquivos do Serviço Secreto Comunista*. Vide Editorial.

<sup>14</sup> Consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=mrnrgVTk9zA> Acesso em 15/01/2024

que apoiaram ou deram o golpe naquele momento. Outro elemento, entre tantos, problemático no documentário trata-se da negação da participação norte-americana no golpe, algo completamente em descompasso com o processo histórico, inclusive com abundantes fontes que contrariam a perspectiva do Brasil Paralelo.

Como se sabe, o Brasil Paralelo não possui atuação somente no *Youtube*, tendo sua própria plataforma de *streaming*, onde o documentário funciona como uma espécie de “isca” para atrair novos assinantes. Dentre os numerosos comentários do vídeo, muitos elogiam a obra afirmando que ela deveria ser obrigatória nas escolas, que é didática e esclarecedora. Algumas pessoas se dizem docentes e afirmam que exibem o filme em suas aulas, outras dizem que finalmente pôde se deparar com a verdadeira história do Brasil.

São inúmeros comentários de modo que é inviável trazê-los aqui de forma pormenorizada. Todavia, fica explícito que tanto o filme quanto o engajamento virtual que ele provoca se preocupam em atuar contra, pelo menos, duas entidades: a esquerda, ainda que classificada de forma genérica e reduzida, e o sistema educacional, notadamente os professores de história, visto como doutrinadores e comprometidos com uma missão nebulosa de fazer propaganda comunista. Eleitos esses dois inimigos, o engajamento é muito eficiente. Aliás, eleger inimigos públicos e atuar contra eles, seja com *posts*, *views*, *likes* e *deslikes* é estratégia utilizada por seguimentos de extrema direita para angariar visibilidade e apoio. Nesse sentido, percebe-se que a mobilização de elementos da cultura digital é aspecto crucial na operação desses grupos.

Boa parte das interpretações do referido documentário estão respaldadas pelo já citado livro “1964 – o Elo Perdido: O Brasil nos Arquivos do Serviço Secreto Comunista” escrito por Kraenski e Petrilak, autores que, ao que se sabe, o primeiro é pesquisador independente, tradutor e blogueiro e o segundo é apresentado como professor e tradutor. Segundo Brito e Rodrigues Junior (2023), não há informação nos dados obtidos que ambos tenham formação acadêmica em História. O segundo conteúdo a ser analisado trata-se exatamente de um vídeo sobre tal livro, realizado por Nando Moura que incentiva vivamente que seus espectadores adquiram a obra.

Nando Moura ganhou notoriedade em seu canal no *Youtube* produzindo vídeos em formato de *vlog* falando de variedades, não raramente de temas relacionados à políticas, mas também em relação às mídias de forma geral e também à música, uma vez que também atuou como músico, produtor musical e professor de guitarra. Sua inclinação ao conservadorismo de direita é nítida, se posicionou como apoiador de Jair Bolsonaro, embora tenha rompido com o então presidente, sobretudo após o trato que Bolsonaro deu à pandemia de COVID-19 a partir de 2020. Desse modo, através de variadas

alianças e rupturas, Nando Moura conseguiu se estabelecer como um *influencer* de direita utilizando normalmente uma retórica agressiva em seus vídeos.

Moura já publicou mais de um vídeo falando sobre a Ditadura Militar, um inclusive criticando a abordagem desse processo histórico feito pelo Canal Nostalgia<sup>15</sup>, que produziu o vídeo mais assistido na temática no *Youtube* (Brito; Rodrigues Junior, 2023). Vídeo este que não se enquadra enquanto revisionista ou negacionista do golpe e da ditadura em questão. Porém, o vídeo a ser analisado aqui possui como título "A VERDADE sobre a DITADURA BRASILEIRA" e foi publicado em 2017, atualmente conta mais de 600 mil visualizações. Moura conecta esta suposta verdade com o livro de Kraenski e Petrilav.

O autor do vídeo, em linhas gerais, elege o livro como um material extremamente qualificado e muito superior a conteúdos planfletários sobre a Ditadura citando o próprio vídeo do Canal Nostalgia e uma minissérie lançada naquele período pela Rede Globo chamada "Os Dias Eram Assim" (2017)<sup>16</sup>. Evidentemente que as comparações são inadequadas de modo que não se compara um livro que, por mais questionável que seja, é produto de pesquisa com obras de entretenimento e, no caso da minissérie, de narrativa ficcional. Seria mais coerente a comparação com outros livros realizando um debate historiográfico.

Embora teça vultosos elogios à obra, Moura não se interessa tanto em comentar o seu conteúdo propriamente dito. Apenas incentiva seu espectador a comprá-lo através de sua livraria que mantinha à época do lançamento do vídeo e faça algumas comparações com a atualidade citando, inclusive, outros livros que não abordam a Ditadura Militar, mas que fazem críticas ao comunismo soviético.

Assim como no documentário do Brasil Paralelo, este vídeo conta com uma infinidade de comentários, a maioria deles elogiosos, inclusive alguns em tom de gratidão ao *youtuber* por abordar um tema tão distorcido pelas escolas e pela mídia, há também outros que o parabeniza por estar realizando um trabalho relevante para a nação brasileira e outros que dizem que o livro deveria estar nas aulas de história e outros que contestam a abordagem da temática do livro nas escolas.

De modo geral, a tônica dos comentários é a mesma da do documentário do Brasil Paralelo. Mídia e sistema educacional, principalmente professores de história, são alvos preferenciais desse tipo de manifestação digital, principalmente em relação à recepção dos vídeos, não necessariamente de seus autores. Implicitamente, no vídeo, seu autor desconsidera toda uma

---

<sup>15</sup> Consultar: <https://www.youtube.com/@nostalgia> Acesso em 15/01/2024

<sup>16</sup> A minissérie, produzida pela TV Globo, foi ao ar em 2017 e abordava o início da década de 1970, período de maior repressão exercida pela Ditadura Militar.

trajetória historiográfica resultante de processos de pesquisas criteriosas para alcançar como verdade inquestionável um livro completamente dissonante e questionável. Como se este fosse o único caminho possível para alcançar uma reflexão qualificada sobre a Ditadura Militar brasileira.

Se deparar com conteúdos como os abordados até aqui, bem como suas recepções dentro da perspectiva da cultura digital, nos faz, enquanto professores e pesquisadores de História, refletir sobre as questões gerais a História Pública, ou seja, quais os interesses envolvidos na produção, emissão e recepção de discursos históricos. Consideramos válidas, nesse sentido, as reflexões de Malerba (2017) de que é importante verificar quem são os sujeitos que mais têm ouvintes, quais as características dessa audiência, quais tipos de conteúdo se interessam em consumir. São questões de extrema importância que geram sinais de alerta, principalmente em se tratando de perspectivas de extrema direita que elegem a educação escolar como inimiga pública de certa ordem social e fazem isso através de interpretações históricas problemáticas se valendo da cultura digital nas redes sociais.

#### **4. Conclusão**

Como vimos ao longo do texto, ainda que a ditadura militar brasileira tenha terminado, os discursos e as narrativas sobre ela seguem ativos, principalmente na internet. Compreendemos que a cultura digital é uma realidade no Brasil, da mesma forma como também entendemos a necessidade de reafirmar a importância do ensino de história e de sua presença nos bancos escolares.

Obviamente, sabemos que a disciplina de história passou e vem passando por mudanças que vão desde aspectos políticos, teóricos e metodológicos, os quais são fundamentais e não devem ser analisados de forma isolada. Uma vez que os reflexos de uma política de Estado interfere em como a educação será pensada e como os conteúdos serão abordados. Isso fica evidente no quanto os discursos negacionistas acerca do golpe de 1964 e da Ditadura Militar cresceram significativamente. Principalmente entre os anos de 2018 e 2022, período que marcou a presença de um chefe de Estado que inúmeras vezes propagou desinformação e a negação da história.

Em se tratando especificamente da *internet* e da cultura digital vigente, é de fundamental importância que o/a professor/a atue como uma espécie de antídoto contra os negacionismos amplamente difundidos nas redes sociais. Isto não significa fechar os olhos para este tipo de conteúdo como se ele não existisse, pelo contrário, é possível, com um bom trabalho de análise e com a adoção da didática correta, utilizar esses próprios conteúdos para desconstruí-los estabelecendo uma crítica de dentro para fora e apontando suas inerentes contradições.

A partir do exposto, compreendemos que os desafios e as possibilidades na relação entre a cultura digital e o ensino de história se fazem necessárias. Tendo em vista a conectividade e os caminhos que a história ensinada vem percorrendo nos últimos anos. Da mesma forma como pensar temáticas como a Ditadura Militar, em um ano que se completam 60 anos de golpe é fundamental no combate ao negacionismo e a canais que pregam desinformação. Entre likes e dislikes, a história segue sendo ameaçada, mas, também deve seguir online em meio às mudanças e debates que estão presentes na sociedade.

## 5. Bibliografía

- Brito, Karina, Rodrigues Junior, Osvaldo. (2023). "Entre Milhões de Views e Milhões de Ninguém Viu": Ditadura Militar no Youtube. En. Borges, Ítalo Nelli, Cavalcanti Júnior, Ary Albuquerque. (orgs.) *Ditadura Militar e Ensino de História: práticas, fontes, experiências e reflexões* (pp. 122-18). Arco Editores.
- Costa, Marcella, Franco, Aléxia. (2021). Cultura Digital e Ensino de História: diferentes Aboragens Metodológicas. Em Andrade, Julinana. Mullet, Nilton. *Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa* (pp. 96-113). Oikos.
- Fernandes, Florestan. (1989). *O desafio Educacional*. Cortez.
- Fonseca, Thais Nivia de Lima. (2017). *História & ensino de História*. 4ª ed. Autêntica.
- Lima, Jeimes Mazza Correia. (2006). Acordos MEC-USAID e ensinos de 1º e 2º graus. In: *Anais do I Encontro Norte e Nordeste de História da educação e V Encontro cearense de historiadores da educação*. Edições UFC.
- Malerba, Jurandir. (2017). Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, 37(74), 135- 154.
- Nascimento, Bruno Rafael Machado. (2017). A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. *Estação Científica*, 6(3), 29-39.
- Prado, Eliane Mimesse. (2015). *A disciplina História nos anos da ditadura militar*. Paco Editorial.

# *Avatar* e a distopia das tecnologias do poder/saber: narrativa fílmica, colonialidade e decolonialidade no ensino de História

Tiago Borges de Lima  
Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)  
*tiago.borges@ifmt.edu.br*

Renilson Rosa Ribeiro  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
*renilson@gmail.com*

[o] que é crucial nessa visão do futuro é a crença de que não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos quanto históricos. (Bhabha, 2007, p. 352).

## **1. Palavras iniciais**

Este ensaio discorre sobre os temas enredados nos estudos sobre decolonialidades e analisá-los por meio do filme *Avatar* (Cameron, 2009). Além de pontuar os conceitos sobre os estudos decoloniais, busco exemplificar e relacionar os processos de colonialidade e decolonialidades nessa narrativa fílmica. Desse modo, nossa análise terá como objeto de análise o filme *Avatar* (2009), de James Cameron, e as características que entrelaçam a narrativa e as teorias decoloniais.

A narrativa fílmica é uma fonte de conhecimento que se propõe a reconstruir uma realidade por meio de uma linguagem ficcional. A linguagem cinematográfica, por esse princípio, tem o mérito de permitir que a relação entre os filmes e o imaginário social aconteça. De acordo com Jucimara

Roesler (2005, p. 26), tomando como referências os estudos de Ismail Xavier (2003).

[...] uma imagem é contemplada pelo espectador sem participação na produção, sem escolha dos ângulos, sem definição da própria observação, pois tudo é feito imune à intervenção do seu olhar: na realidade, a ele não é concedido o privilégio da escolha. O espectador, mediante a sucessão de imagens, pode visualizar o desenrolar da trama, dos gestos, das falas, acompanhar os movimentos sucessivos da câmera e interpretar os acontecimentos múltiplos, a partir dos fatos, ações e emoções que se apresentam na estória.

As histórias, sob essa lógica, constituir-se-iam em simulacros, apresentadas e narradas a partir de uma dada "rede de intrigas" que serviriam como uma espécie de coadjuvante e/ou dispositivo capaz de facilitar a adesão ao contexto pretendido pelo roteirista do filme – no caso o narrador. Segundo André Parente (2000, p. 33), para além da dimensão cronológica que organiza/ordena

[...] as relações de antes e de depois da ordem dos acontecimentos, a narrativa supõe uma dimensão configuracional. Essa é uma síntese comparável a um ato de juízo reflexivo que integra os acontecimentos em um todo. É a intriga (a unidade sintética) que transforma os acontecimentos múltiplos e dispersos em uma história una, completa e inteligível.

Ao fazer esse exercício de análise da narrativa fílmica em sala de aula, no contexto da disciplina de História, o professor pode oportunizar aos estudantes situação de aprendizagem instigantes a partir da sua decifração dos temas, tramas e conceitos. Não é apenas uma reflexão em termos da prática ou do lúdico, mas sim da compreensão dos discursos e seus modos de produção, circulação e apropriação a partir das expectativas de aprendizagem histórica no mundo contemporâneo.

Para Walter Benjamin (1987, p. 174), o filme serve para exercitar o ser humano

[...] nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inerações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido

Pensar o cinema como linguagem audiovisual, aparato tecnológico e possibilidades de criar as didáticas e práticas de ensino aprendidas na escola, permite abrir novos horizontes para professores e estudantes no sentido de refletir sobre questões sensíveis como cidadania, invisibilidade social, globalização e racismos. Esse exercício do decifrar, sentir e compreender o mundo a partir da evidência e desconstrução dos dispositivos da colonialidade do poder/saber implica na percepção da aprendizagem

histórica para além do conteúdo desconectada da realidade sociocultural das pessoas.

Por fim, a narrativa fílmica pode ser considerada parte integrante do processo de constituição da "consciência histórica" dos sujeitos, segundo a abordagem epistemológica proposta por Jörn Rüsen (2001), uma vez que potencializa a dimensão narrativa e reorienta as ações humanas e seus projetos futuros. (Schmidt; Barca; Martins, 2010).

Cabe observar que o filme *Avatar* tem sido objeto de diversas abordagens nas diferentes áreas do conhecimento, com destaque para Educação, Estudos Culturais e História. No contexto dos debates educacionais, temos a abordagem entre diferenças culturais e étnicas, por Klaus Eggenesperger (2009); a problematização das questões relacionadas a valores sociais e antropológicos, por Anita Rink (2010); a análise de conceitos relacionados a educação ambiental, por Cecília Heliete Silva Resende (2010); a investigação das potencialidades para o desenvolvimento de currículos cujo fio condutor é a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e que estão voltados para a alfabetização científica dos sujeitos no contexto da educação básica, por Wagner José dos Santos e Ivanderson Pereira da Silva (2017); a compreensão dos termos contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade a partir da Pedagogia da Imagem, por Aristóteles de Paula Berino (2010); o imaginário acerca da ciência na ficção, por Stephen Baxter (2013).

## **2. Por que devemos conversar sobre narrativa fílmica e debate decolonial?**

Para iniciar a discussão das conexões entre narrativa fílmica e debate decolonial, trazemos o exemplo da palestra da professora Katemari Diogo da Rosa (2022)<sup>1</sup>, disponível no *Youtube*, na qual discorre sobre seu sonho em tornar-se uma astrofísica, desejo este que ela carregava desde sua infância.

Em sua trajetória, a professora destaca seus primeiros caminhos pela educação como estudante da rede pública. Ela narra sua caminhada desde o Ensino Médio, passando pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, finalmente, a concretização do seu objetivo de vida: estudar astrofísica. Ironicamente, seu sonho, cursar a disciplina de astrofísica, tornou-se enfadonho e mostrou-se uma decepção. Mesmo assim, Rosa ainda persistiu na área dos estudos na física. Além da graduação em Física, a professora também fez estágio em Londres, na Imperial College, e obteve título de mestre pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=26Q0CZgPSgk> Acesso em: 21 nov. 2023.

Seu próximo passo foi cursar o doutorado na Columbia University, nos Estados Unidos da América. Rosa ressalta a importância desta universidade, pertencente a Ivy League<sup>2</sup>, um símbolo de excelência acadêmica de oito universidades estadunidenses. Logo, fica evidente que sua formação acadêmica é de excelência. Tanto por sua formação no Brasil como fora do país.

Em seu retorno ao Brasil, a professora doutora é convidada para lecionar uma disciplina juntamente com a professora Bárbara Carine Pinheiro, no Instituto de Química, da UFBA.

Rosa, ao lecionar essa disciplina, é questionada pelas pesquisas do estudante Getúlio Rocha Silva, cuja área de estudo é o teorema de Pitágoras. Segundo as pesquisas do estudante, as relações matemáticas descritas no teorema de Pitágoras já haviam sido descritas anteriormente por povos egípcios, babilônios e indianos. Mas, então, por que chamaríamos de teorema de Pitágoras?

Em sua fala no vídeo, a professora se pergunta: “Por que eu não sei sobre isso?” A partir deste questionamento entre outros, a pesquisadora começa a enxergar e observar que contribuições de povos africanos, asiáticos, ou seja, o conhecimento não eurocêntrico, na ciência e tecnologia foram e são negligenciados.

Este episódio exemplifica o que Ramon Grosfoguel (2013) sinaliza sobre o domínio das epistemologias dominantes eurocêntricas, apagando assim, as diversidades de gênero, racial, cultural entre outros. Se isso se traduz de forma contundente na produção do conhecimento científico acadêmico, o que se pode vislumbrar nos produtos da indústria cultural voltados para a comunicação e informação de massa como o cinema?

Nesse sentido, Divanize Carbonieri observa a força de opressão e silenciamento do imperativo da branquitude, masculina e ocidental na definição dos limites do mundo, ou melhor, do que deve ser entendido como ciência, estética e artes.

Grosfoguel nos alerta a respeito da necessidade de alargar o cânone do pensamento e de deslocar a epistemologia europeia-ocidental de sua centralidade. Nas universidades ocidentalizadas do Brasil, ainda que existam honrosas exceções, a epistemologia predominante é evidentemente a ocidental, o que muitas vezes funciona como uma camisa-de-força para a criatividade. (Carbonieri, 2016, p. 281).

É importante ressaltar que essa invisibilidade, negligência ou até mesmo apagamento de conhecimentos fora do “cânone hegemônico” é determinado, como podemos observar, por universidades e instituições de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts/blog/universidades-ivy-league>  
Disponível em: 21 fev. 2024.

prestígio e reconhecimento. De acordo com Catarina Amorim de Oliveira Andrade e Álvaro Renan José de Brito Alves (2020, p. 82),

Desde o que se convencionou chamar de descobrimento das américas, um sistema-mundo (Wallerstein, 1980) se instaura, com base em uma referência eurocentrada, operando a partir de uma clivagem entre países ricos e países pobres (mais tarde surgiriam os países “em desenvolvimento”) e instaurando uma espécie de eterna supremacia europeia em termos político, econômico, social, racial, tecnológico, ideológico etc. Assim, não apenas as instituições modernas, mas o próprio pensamento, se constroem e se desenvolvem em torno desse ponto zero, neutro, eurocêntrico. [...].

Logo, a perspectiva da decolonialidade chama atenção para a importância de ampliar o conjunto de ideias e conhecimentos considerados válidos, assim como de deslocamento da posição central da epistemologia europeia-ocidental. Elle Shohat e Robert Stam (2006, p. 21) afirmam que esse eurocentrismo bifurca o mundo em “Ocidente e o resto”, estruturando a linguagem em hierarquias binárias que favorecem a Europa.

É a partir dessas afirmações que, primeiramente, apresentamos conceitos e ideias centrais sobre os estudos decoloniais e, em seguida, estabelecemos conexões com o filme *Avatar*.

Antes de seguir com as discussões no próximo capítulo, gostaríamos de citar um provérbio africano que a deputada federal Erika Hilton menciona, brilhantemente, na quarta capa do livro *Movimento LGBTI+*, de Renan Quinalha (2022), que ilustra o que poderíamos chamar de giro decolonial: “Existe um ditado africano que diz: enquanto os leões não contarem suas histórias, os caçadores serão os heróis.” Esta citação provoca várias questões, mais uma que pontuamos e que adotamos neste ensaio é “quem” narra e produz a história? Quais os impactos desse “quem” em nossas vidas?

Esse é o questionamento que a professora Katemari Rosa expõe em sua fala e que está diretamente ligado aos processos de colonialidade e decolonialidade que buscaremos discorrer a seguir no próximo tópico.

### **3. [De]colonialidades em jogo**

Afinal, o que significa a palavra decolonialidade? Para termos uma visão introdutória deste termo é preciso entender os processos de colonialidade e colonialismo.

Segundo Aníbal Quijano (2007), o colonialismo tem sua base no processo de dominar, explorar e controlar um território, além de buscar o controle dos recursos de produção, assim como da população colonizada. Esse processo

de colonização é antigo e não está ligado, necessariamente, às relações racistas de poder.

Já o conceito de colonialidade se difere do termo colonialismo, embora esteja vinculado a ele. De fato, a colonialidade é o processo criado e desenvolvido para justificar a dominação, exploração e controle do outro. Nomeia-se, aqui, a Europa como dominadora e os outros territórios e povos aqueles a serem os explorados e conquistados.

O colonialismo parte da exploração dos recursos naturais e humanos das colônias. Logo, este processo se sustenta na imposição da cultura, língua, conceitos morais e sistemas de governo dos colonizadores sobre os povos colonizados. No processo existente entre Europa (colonizadora) e os outros territórios (os colonizados), este último é visto como inferior, não civilizado e excêntrico.

Corroborando com a visão colonial, o conceito moderno de raça é forjado como mais um elemento de dominação. Conforme Quijano (2005, p. 117),

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.

Nesse sentido, teórico crítico indiano-britânico Homi Bhabha (2001) menciona que o pensamento colonial coloca o colonizado na posição inferior, visto como indivíduo selvagem e imoral. Esta suposição legitima a dominação destes povos e justifica a exploração, mascarada como uma ação civilizatória. A posição do colonizador e seu discurso estabelece esta dinâmica, na qual o colonizado, o outro, é primitivo, amoral e subjugado e seu único recurso é sua força de trabalho.

Para enfrentar a violência simbólica e física desse projeto colonialista, o Bhabha defende que são urgentes a desconstrução das pedagogias nacionalistas que observam o mundo dentro de uma oposição binária e a resistência à busca de formas holísticas para explicações sociais. Na sua leitura, a perspectiva pós-colonial "força o reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas". (Bhabha, 2001, p. 241-242).

O conceito de decolonialidade surge, então, da necessidade de entender que o processo de colonização não foi um evento concluído, mas sim contínuo e que vem assumindo formas diferentes ao longo do tempo. Para Catherine Walsh e Walter D. Mignolo (2018), este termo sugere duas palavras: resistência e recusa. Ou seja, uma luta incessante contra as imposições das colonialidades sobre os grupos subalternos. Consiste em uma forma de batalha e sobrevivência, uma resposta na epistemologia e existência

realizadas por sujeitos colonizados e racializados contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões, buscando outras possibilidades e maneiras de existir.

Há uma vasta gama de autores que discorrem sobre o conceito de decolonialidades<sup>3</sup>. Portanto, sintetizar todos os conceitos e posições de pesquisadores/as seria limitar e até mesmo minimizar suas contribuições a este debate epistemológico. Sendo assim, listamos alguns dos/as autores/as e suas visões de forma sucinta.

O debate decolonial decorre de uma radicalização epistêmica da perspectiva pós-colonial, representado por nomes como Frantz Fanon (1990), pesquisador caribenho, que pauta seu discurso a partir do ato de violência. Para o autor, se o colonialismo é violência pura a resposta seria igualmente violenta: “[...] quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou as novas fórmulas introduzidas, a descolonização é sempre um fenômeno violento.” (Fanon, 1990, p. 30).

Por outro lado, Mohandas Karamchand Gandhi (2010), pensador indiano, responde a este contexto de opressão colonial não por meio da violência, mas sim pela via pacífica e do autogoverno. Diferente do pensamento de Fanon, embora com os mesmos objetivos, Gandhi preferia uma resistência pacífica, pois, na sua compreensão, recorrer a violência seria igualar-se aos colonizadores.

Ainda no contexto indiano, temos o trabalho da crítica literária e feminista Gayatri Chakravorty Spivak (2010), por meio do livro *Pode o subalterno(a) falar?* Segundo autora, vinculada aos Estudos Subalternos, o sujeito subalterno seria aquele cuja voz é silenciada e não ouvida. No caso, o porta voz dos colonizados seriam os intelectuais.

Spivak (2020, p. 85) afirma, ainda, que a mulher além de estar submetida a um sistema colonial que a marginaliza, também está à mercê da retórica do machismo: “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade.”

Já o palestino Edward Said, em sua obra *Orientalismo: a invenção do Oriente pelo Ocidente* (2007), retrata como os ocidentais representavam os orientais, entenda-se aqui por oriente o Norte da África e o Oriente Médio, como inferiores e exóticos e negativamente estereotipados.

---

<sup>3</sup> Algumas autorias, ligadas a um pensamento decolonial – que tem seu início nos anos 1990 –, como Walter D. Mignolo (1998), questionam a “tradução” das teses ligadas aos teóricos dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos para os estudos e as análises da realidade da América Latina. Segundo Mignolo, esses estudos não conseguem romper de forma adequada com o pensamento eurocêntrico.

Nessa perspectiva, Said (2011, p. 5) explicita as conexões entre orientalismo e nacionalismos no século XIX:

[...] as próprias nações são narrativas. O poder de narrar, ou de impedir que se formem e surjam outras narrativas, é muito importante para a cultura e o imperialismo, e constitui uma das principais conexões entre ambos. Mais importante, as grandiosas narrativas de emancipação e esclarecimento mobilizaram povos do mundo colonial para que se erguessem e acabassem com a sujeição imperial; nesse processo, muitos europeus e americanos também foram instigados por essas histórias e seus respectivos protagonistas, e também eles lutaram por novas narrativas de igualdade e solidariedade humana.

Quando o conceito de pós-colonialidade começa a ser difundido nos estudos literários e culturais, nos anos 1970 e 1980, em instituições acadêmicas nos EUA e Inglaterra, surgem nomes como Homi Bhabha, Stuart Hall, Paul Gilroy, entre outros. Nesse contexto, temos a emergência de outros grupos como o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, que irão se dedicar aos estudos pós-coloniais e/ou subalternos, inspirados, sobretudo, pelo Grupo de Estudos Subalternos.

De acordo com Luciana Ballestrin (2013, p. 89), os estudos decoloniais constituem um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica/utópica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI, uma vez que propõe a “radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’”. A noção de “giro decolonial” foi formulado por Nelson Maldonado-Torres (2007) para situar um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da Modernidade/Colonialidade.

Catherine Walsh observa que o conceito de decolonialidade, ligado ao Grupo Modernidade/Colonialidade, entende que a relação de colonialidade não se encerra com a descolonização. Há nesse movimento uma agenda política e epistêmica mais ampla e profunda:

Com esse jogo linguístico, procuro colocar em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alter(n)ativas. (WALSH, 2013, p. 25).

Walter D. Mignolo (2008, p. 249), semiólogo argentino, na esteira das formulações de Maldonado-Torres, afirma que “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade [seria] já o pensamento decolonial em marcha”. Dentro desse debate do “giro decolonial” assume destaque como chave de análise o termo “colonialidade do poder/saber”, cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, em fins dos anos 1980. Para o autor, este conceito revela que as relações de colonialidade nas esferas

econômica e políticas não cessaram com o fim do colonialismo, uma vez que perdura a matriz eurocêntrica de compreensão do mundo:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (Quijano, 2005, p. 9).

Para o enfrentamento da colonialidade do poder/saber, o filósofo argentino Enrique Dussel, um dos maiores expoentes da filosofia da libertação e do pensamento latino-americano, elabora a noção de trans-modernidade, fundamental para o desenvolvimento do pensamento decolonial:

A Modernidade nasce *realmente* em 1492: essa é a nossa tese. Sua real superação (como *subsunition* e não meramente como *Aufhebung* hegeliana) é a subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera). (Dussel, 2000, p. 50-51).

Em outras palavras, Dussel oferece pontos de fuga para o primado da Modernidade/Colonialidade, estabelecendo o que Mignolo (2010, p. 17) define como “a pluriversalidade como projeto universal”.

Ramon Grosfoguel (2008, p. 123), sociólogo porto-riquenho, destaca que o conceito de colonialidade do poder/saber traz a inovação epistemológica de propor a leitura da raça e do racismo como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo”. Nesse sentido, há a reconfiguração da ideia original de “sistema-mundo” de Immanuel Wallerstein, pensado agora em termos de “sistema-mundo moderno/colonial” ou “sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal”. (Grosfoguel, 2008, p. 113)<sup>4</sup>.

A fim de exemplificar esses conceitos e processos: colonialidade e decolonialidade, no próximo tópico analisaremos o filme *Avatar*, obra

---

<sup>4</sup> Cf. também Grosfoguel (2013).

narrativa que escancara este cenário de dominação colonial em perspectiva extraterrestre.

#### **4. 'Avatar' como metáfora de colônia**

*Avatar* é um filme de ficção científica estadunidense de 2009, escrito e dirigido por James Cameron. O enredo da obra é baseado no processo de colonização e exploração de Pandora, uma lua ficcional que possui um minério precioso para os humanos, o Unobtainium. O filme é futurista e se passa no ano de 2154. Neste ano novas tecnologias existentes estão presentes na obra, sendo que uma delas é a tecnologia do avatar.

Ao analisar a proposta/a trama do filme, Aristóteles Berino (2010, p. 30) tece as seguintes considerações:

É no gênero da ficção científica, por exemplo, que Cameron vai desenvolver sua história, apresentando outro mundo e outros seres como analogias – bastante evidentes no filme – para pensar o que se passa conosco, na Terra e, assim, oferecer-nos uma leitura também para a nossa reflexão. Nisso é possível identificar o que acredito ser a problemática de maior gravidade exposta no filme, situando sua complexidade sociológica para a contemporaneidade.

No contexto digital atual, um avatar é uma figura gráfica digital, uma representação identificatória de usuários que se utilizam dessa caricatura/desenho para viver e interagir no ciberespaço. Já na obra narrativa ficcional o avatar é um corpo criado em laboratório e que pode ser acessado e habitado por terráqueos. O avatar, aqui, é uma espécie de camuflagem / roupa / proteção/ equipamento / armadura que os exploradores (terráqueos) utilizam para sobreviver(respirar) e explorar esta lua.

A tecnologia é utilizada para que terráqueos, que no filme são os exploradores de Pandora, possam interagir com o ambiente hostil daquele planeta/lua. Os exploradores estão, desta forma, mascarados de *N'avi*, nome dos nativos desta lua, utilizando a tecnologia do avatar. O contexto do filme é semelhante ao processo colonizatório ocorrido entre Europa, Américas e África.<sup>5</sup> Podemos comparar as espaçonaves com as nossas embarcações e navios, igualmente o espaço e as galáxias aos oceanos.

O que separava esses dois mundos, Terra e Pandora, era a imensidão do espaço, que por meio de tecnologias pôde ser navegado e trafegado, assim como os oceanos se compararmos a nossa história da era Moderna. Uma vez que essa barreira física não existe mais, o encontro entre esses dois mundos acontece.

---

<sup>5</sup> Para Inácio Araujo (2009), há referência evidente no filme aos eventos da invasão norte-americana no Iraque após os ataques de 11 de setembro.

A trama principal desta narrativa está centrada no encontro desses paralelos. É perceptível que os invasores (os terráqueos) querem explorar os recursos naturais daquela lua. Para Berino (2010, p. 30), a missão colonial pautava-se em dois eixos:

[...] a arrogância dos interesses hegemônicos e a fixação do outro como uma existência indesejável porque não é colaborativa para as pretensões do eu conquistador.

Essa representação de invasores se evidencia pela escolha do diretor de representar as personagens no contexto de colonização ao de uma guerra. Ilustrando o que Fanon afirma sobre o processo violento de colonização: "Nas colônias o estrangeiro se impôs utilizando de seus canhões e máquinas". (Fanon, 2001, p. 55).

A violência física é centrada no personagem do *Coronel Miles*, chefe dos fuzileiros. Em sua primeira aparição, é possível observar seu corpo marcado com cicatrizes, como podemos observar na figura 1. Essas marcas e arranhões são sinais de luta e resistência dos *N'avi*.

Figura 1

*Personagem Coronel Miles em Avatar*



O diretor, intencionalmente, foca a câmera nas armas que o personagem carrega, para demonstrar assim a posição violenta e destruidora deste personagem.

Por outro lado, somos apresentados a personagem *Neytiri*, uma *N'avi*, nome dos povos habitantes de Pandora. *Neytiri* é uma princesa que visualiza seu mundo ser invadido pelos "seres do céu". Na obra, ela representa a luta, resistência e opressão que os habitantes nativos estão sofrendo pelo processo de colonização planetária.

Nessa intersecção de personagens, temos *Jake Sully*, que utiliza a tecnologia avatar. Metaforicamente, *Jake Sully* é esse indivíduo de fronteira, que já não se reconhece como explorador e tampouco como habitante daquele planeta. Seu corpo/avatar é de um *N'avi*, contudo suas concepções e visões de mundo são originárias da visão terráquea.

Em relação a personagem de *Jake Sully*, Berino (2010, p. 33-34) observa a sua identidade ambivalente na trama:

Em um dos momentos de cólera contra *Jake*, o coronel Quaritch perguntou: "Está pensando que é um deles?". Isso demonstra o ódio por uma traição que *Jake* não conseguiu evitar: ao experimentar ser um *na'vi*, *Jake* preferiu ser um deles. Aliás, para quem viu o filme, já deve ter observado que até agora não mencionei uma circunstância que é muito relevante para a história contada por Cameron: quando *Jake* foi relacionado ao projeto, era um ex-fuzileiro reformado porque tornara-se paraplégico. Assim, a primeira sensação que tem, como avatar, é a de que poderia caminhar, correr novamente. A vivência do outro restituía parte da experiência da vida que havia sido perdida na condição de conquistador militar.

Ao falar sobre fronteiras, referencio a chicana Glória Anzaldúa que faz uma distinção entre a fronteira geográfica, a qual ela denomina de *Border* e a fronteira cultural de *Borderlands*, em suas palavras: "Border são configuradas para definir os locais que são seguros e inseguros, para distinguir nós e eles. Border é uma linha divisória, uma faixa estreita ao longo de uma beira íngreme". (Anzaldúa, 2012, p. 27). Assim sendo, os sujeitos afetados pela colonização estão neste espaço metafórico do ser ou não ser, da ontologia pluralizada.

Conforme abordado pelo sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2011), a fugacidade inerente à modernidade não se limita apenas à existência destes sujeitos diaspóricos, mas também à volatilidade política que permeia esses territórios entrecruzados por múltiplos pontos culturais.

Este personagem/sujeito de fronteira, *Jake Sully*, é subordinado ao personagem do *Coronel Miles*, o explorador. Contudo, em uma missão de exploração e reconhecimento do planeta, *Jake* se perde nas florestas de Pandora.

O desvio de rota coloca *Jake* em contato com *Neytiri*, o que resulta em um relacionamento diferente. *Neytiri* salva *Jake* dos perigos da floresta e do ambiente de Pandora. A personagem, influenciada por suas crenças, decide ajudá-lo e o leva para sua comunidade.

O encontro entre *Jake* e *Neytiri* se assemelha a narrativa de *Iracema*, de José de Alencar, romance brasileiro publicado em meados do século XIX.

Depois Iracema quebrou a flecha homicida: deu a haste ao desconhecido, guardando consigo a ponta farpada. O guerreiro falou: — Quebras comigo a flecha da paz? — Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Onde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu? — Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus. — Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema. (Alencar, 2012, p. 13).

Esta cena ocorre tanto em *Iracema* como em *Avatar*, com algumas mudanças de contexto/enredo é claro, porém, os elementos presentes de estranhamento, reconhecimento e acolhimento são similares. Nestas passagens, o tom violento e a guerra não são aparentes. As intenções tanto de *Neytiri* como de *Iracema* são de mostrar seu mundo ao estrangeiro.

Sobre este contexto de encontros, menciono o que o historiador e filósofo indígena Ailton Krenak registra no documentário *Guerras do Brasil.Doc* (Bolognesi, 2019) ao relatar que

Quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um na diferença. E se os brancos tivessem educação, eles podiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência. Mas eles chegaram aqui com a má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui. E foi o que deu errado. Então eu digo isso: qualquer pessoa que estiver me ouvindo falar e, se você se sente parte desta continuidade colonialista que chegou aqui, você é um ladrão. O seu avô foi, o seu bisavô foi. (Bolognesi, 2019).

A intenção colonial é de explorar.<sup>6</sup> Nota-se a visão de superioridade dos exploradores no personagem de *Parker*, um empresário que se beneficia da exploração do minério. Seu discurso e seus diálogos estão fundamentados na visão colonial e de superioridade diante do outro que habita aquele espaço. Segue abaixo um trecho do diálogo entre *Parker* e a *Dra. Augustine*.

---

<sup>6</sup> Segundo Santos e Silva (2017, p. 56), no filme *Avatar* se verifica "um comportamento de preservação adotado pelo povo Na'vi (povo habitante de Pandora), a cobiça dos humanos pela exploração das riquezas minerais e a busca de "lucro por lucro" sem considerar um possível esgotamento desses recursos. Tudo isso nos permite uma reflexão sobre a relação do homem com natureza, assim como a conduta pessoal de cada um diante de questões ambientais. Isso permite aos sujeitos uma nova maneira de pensar sobre os seres que compõem o mundo, assim como plantas, animais e humanos. O filme exemplifica muito bem esse conflito entre economia x natureza, além de favorecer discussões acerca de uma necessária mudança de postura diante dos problemas ambientais presentes em nosso planeta."

Figura 2

Diálogo entre Parker e Dra. Augustine.



Parker - Eles são selvagens repugnantes vivendo em árvores. Olha em volta! O que mais tem aqui é árvore. Eles que se mudem.  
Dra. Augustine - Têm famílias, crianças, bebês. Vai matar bebês?

Este diálogo revela a posição do discurso colonial de subalternizar o outro, colocando-o em posição inferior e primitiva, conforme observado em Edward Said (2007, p. 19) acerca do colonialismo europeu:

[...] uma consciência europeia soberana de cuja incontestada centralidade surgiu um mundo oriental, primeiro de acordo com ideias gerais sobre quem ou o que era o oriental, depois segundo uma lógica detalhada, governada não apenas na realidade empírica, mas por um conjunto de desejos, repressões, investimentos e projeções.

Os *N'avi*, no filme, são vistos pelos exploradores como animais, inferiores, exóticos, cheios de credices. O estilo de vida dos exploradores, terráqueos, é indicado como melhor, mais evoluído que dos nativos. Sobre esta afirmação podemos relacionar que

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a "falácia desenvolvimentista"). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). (Dussel, 2000, p. 49).

Esse pensamento está associado a uma ideia de processo civilizatório e progresso, logo impondo valores morais, religiosos e culturais. Essa imposição é utilizada como ferramenta de dominação. O outro é visto como selvagem e precisa ser domesticado, civilizado. Além disso, seus conhecimentos, vivências e experiências são invisibilizados. Essa invisibilidade e apagamento intencional são uma ferramenta de colonialidade, conforme registra Grosfoguel (2007, p. 64):

[...] filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de

si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém [...].

Segundo Quijano (2005), a colonialidade assume diferentes formas, incluindo o poder, o conhecimento e a própria experiência do ser, formando assim uma tríade, a colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder envolve a relação entre exploração, dominação e a expansão colonial europeia. Já a colonialidade do saber refere-se à reprodução de regimes de pensamento na epistemologia. Por fim, a colonialidade do ser diz respeito aos impactos da colonização na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados.

Tomando como exemplo o contexto do filme, é possível perceber a colonialidade do poder, pela exploração e a presença do exército comandado pelo *Coronel Miles*. No mesmo sentido, há uma tentativa de colonialidade do saber ao negar e rechaçar os conhecimentos dos povos originários de Pandora. Na obra fílmica, o conhecimento dos povos originários está ligado às suas crenças e tradições, conforme se observa a partir da descrição feita por Berino (2010, p. 33):

Os Omaticaya veneram uma deusa-mãe, Eywa, e partilham uma concepção holística da vida, admitindo que, através de uma rede vital, todas as existências se comunicam – e se necessitam. Na verdade, é importante observar que isso não é figurado no filme como uma crença supersticiosa: na relação com o meio, os na'vi fazem *ligações efetivas* com outros seres. Isso faz parte da biologia do planeta, ou seja, é uma *condição existencial* para a preservação de suas vidas. Ecológicos e místicos, os Omaticaya mantêm suas visões de mundo orientando o cotidiano de suas vidas. Tal alteridade é deplorada pelos ocupantes, que veem os na'vi como “selvagens”, “macacos azuis” que “gostam de lama”. Eis o olhar alienígena e colonial...

Este etnocentrismo dos conquistadores será atizado pelo fato de os depósitos de *unobtanium* estarem localizados sob a Casa da Árvore. Os Omaticaya não se dispõem à remoção do lugar, por motivos que são também religiosos.

Os N'avi têm uma relação diferente com a natureza, eles não se veem apartados dela ou superiores, mas sim como apenas mais um elemento neste ecossistema planetário. Este conhecimento, tão importante, é menosprezado pelos invasores. Neste ponto, identificamos mais uma semelhança entre *Avatar* e o romance *Iracema*. Esta coexistência é similar entre as obras. As personagens, *Iracema* e *Neytiri*, possuem relações coesas e harmoniosas com a natureza.

Este conflito de perspectivas é visto no filme quando os invasores decidem cortar uma árvore. A visão dos invasores sobre este contexto é diferente. As falas da personagem *Parker*, o empresário que também explora o planeta, é

que não haveria problema em cortar uma árvore. Para ele, há milhares de árvores espalhadas pelo planeta. Não há problema. “Eles que se mudem”, afirma *Parker*. A personagem acrescenta ainda que os povos originários são selvagens, repugnantes e que vivem em árvores.

Todos esses adjetivos são utilizados para negar a humanidade e até mesmo importância dos povos originários. Há paralelos na maneira que os colonizadores europeus retratavam os povos indígenas e africanos. Para o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munganga (2004, p. 24), haveria uma crença no Ocidente

[...] na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence.

Na perspectiva do povo *N’avi*, a árvore em questão é um componente vivo do ecossistema de Pandora. Através desta árvore, eles podem se conectar com seus antepassados, ouvir e escutá-los. Portanto, eles têm acesso aos conhecimentos e tradições. Até mesmo, para a nossa visão, isto seria algo distante de enxergar, pois as lentes coloniais, muitas vezes, nos impedem de enxergar outros saberes, outras perspectivas e outras vivências. Por fim, esse processo resulta em destruição, perda e hibridismo dos sobreviventes<sup>7</sup>.

## 5. Considerações finais

O ensaio em tela analisou, por meio do filme *Avatar*, os elementos e o contexto tanto do colonialismo como da colonialidade no mundo contemporâneo. Nesta direção, o filme retrata metaforicamente o processo ocorrido entre Europa e Américas.

É possível notar o eurocentrismo na trama do filme por meio das oposições entre civilizado e selvagem, sendo o civilizado visto como positivo e superior e, por outro lado, o selvagem como instável e inferior.

No enredo de James Cameron, os povos originários utilizando de seus conhecimentos e agregando ferramentas dos exploradores, são capazes de impedir, até então, a exploração e o processo de colonização dos invasores.

---

<sup>7</sup> Para Leandro Missiatto, um dos objetivos primordiais da colonialidade é o assassinato de memórias. Esse projeto de aniquilação do outro “permite que a colonialidade do poder realoque no vazio deixado pelo arrefecimento das memórias ancestrais um conjunto denso de símbolos e narrativas sobre os povos subalternizados e reduz essas identidades a uma única imagem, a da inferioridade. [...] negam as identidades colonizadas o direito de acessarem suas próprias raízes. [...] Suas histórias, são fragmentos e suas ancestralidades estão encobertas pelo denso véu da colonialidade escravagista” (Missiatto, 2021, p. 131).

No filme a resposta e meio utilizado é contra-atacar. Em suma, a fim de preservar seu mundo, os *N'avi* usam violência.

De acordo com Frantz Fanon (2001) a descolonização<sup>8</sup> é um fenômeno violento, já que a imposição dos colonizadores sobre os colonizados e a exploração de sua força de trabalho e terras foram marcadas pela violência.

A descolonização, que pretende mudar a ordem do mundo, é claramente uma agenda para a desordem total. Mas isso não pode ser realizado pelo aceno de uma varinha de condão, um cataclismo natural ou um acordo de cavalheiros. A descolonização, sabemos, é um processo histórico: em outras palavras, só pode ser compreendida, só pode encontrar seu significado e tornar-se auto coerente na medida em que podemos discernir o movimento histórico que lhe dá forma e substância. A descolonização é o encontro entre duas forças congenitamente antagônicas que, na verdade, devem sua singularidade ao tipo de reificação invisibilizada e alimentada pela situação colonial. (Fanon, 2001, p. 52. tradução nossa).

Refletir sobre os processos decoloniais, conforme o autor menciona acima, expõe desordem e conflito, e nesse contexto, traz perturbação às bases das estruturas coloniais. Estes arranjos não apenas sustentam a legitimação de narrativas de supremacia e subordinação, mas também funcionam, também, como instrumentos de devastação e extinção sobre as demais.

Iniciamos este ensaio com um exemplo deste tipo de agressão e violência no âmbito epistemológico por meio do relato de Katemari Diogo da Rosa. Saberes que foram silenciados, invisibilizados e diminuídos. Logo, apresentamos na sequência processos semelhantes por meio de exemplos narrativos no filme *Avatar* e estabelecemos conexões entre a narrativa fílmica e os estudos dedicados ao pensamento decolonial. Desse modo, buscamos introduzir os conceitos fundamentais que compõem o que podemos considerar de "giro decolonial".

Esses processos decoloniais não se limitam apenas ao campo do conhecimento, eles permeiam nossa existência e funcionam de maneira semelhante a um vírus, conforme descrito por Anzaldúa (2012).

Nesse sentido, abordagem desse filme em contextos de aprendizagem em sala de aula permite potencializar a consciência histórica de estudantes da educação básica acerca de questões sensíveis para a nossa sociedade contemporânea como racismo, migração, meio ambiente e globalização. De acordo com Santos e Silva (2017, p. 59),

*Avatar* possui um forte referencial cultural. Um dos conflitos recorrentes em *Avatar* é o colonialismo agressivo dos humanos, que esgotou todos os recursos naturais da Terra e os fizeram sair em busca de recursos em

---

<sup>8</sup> O autor usa este termo.

outros lugares do universo. Este enfoque é bastante rico em aulas que abordem o conceito de cultura e sociedade.

Vislumbrando potencialidades nas frestas de uma concepção curricular hegemônica e pautada em padrões, os professores de História [e mesmo de outras áreas como Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Artes], pautados pela ética de uma educação crítica, democrática e humanizada, podem construir a partir da abordagem de filmes como *Avatar* uma compreensão da história, cultura e ciência numa perspectiva decolonial e antirracista. Essas iniciativas em sala de aula promovem consciências e atitudes de enfrentamentos aos etnocentrismos, direcionados para um ensino que visa combater o racismo e a lutar por direitos, começando dessa forma, a se "curar" as feridas profundas da sociedade atual contaminada por sentimentos e discursos de ódio. Por fim, a possibilidade de escrita de novas histórias para além das linhas de exclusão, como sugere a citação de Bhabha que abre o presente texto (2007, p. 352).

## 6. Bibliografia

Alencar, J. (2012). *Iracema*. 3. ed. Ática, 2012.

Andrade, C. A. O.; Alves, A. R. J. B. (2020). O cinema como cosmopoética do pensamento decolonial. *Logos* 55, 27(3), 80-96. <https://doi.org/10.12957/logos.2020.54458>

Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. 4. ed. Aunt Lute Books.

Araújo, I. (2023). *É convencional, mas não ingênuo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1612200909.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2023.

Ballestrin, L. (2013). América Latina e giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

Baxter, S. (2013). *A ciência de Avatar: a verdade e a ficção por trás das tecnologias do filme de maior bilheteria de todos os tempos*. Cultrix.

Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política*. Brasiliense.

Berino, A. P. (2010). Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade. *Revista Espaço Acadêmico*, 109, 27-35.

Bhabha, H. K. (2001). *O local da cultura*. Ed. UFMG.

Bolognesi, L. (2019). *GUERRAS do Brasil*. [Doc] (Original). Netflix.

- Cameron J. (2009) *Avatar* [Filme]. 20th Century Studios. Disneyplus.
- Carbonieri, D. (2016). Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos. *Labirinto. Porto Velho*, ano XVI, 24(1), 280-300.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. (Coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas* (pp. 41-53). Clacso.
- Eggensperger, K. (2009). Avatar e os estudos culturais: algumas observações. *Revista X*. 2, 90-103.
- Fanon, F. (1990). *The wretched of the earth*. Penguin Books.
- Fanon, F. (2001). *The wretched of the earth*. Penguin Books.
- Gandhi, M. K. (2010). *Hind Swaraj: autogoverno da Índia*. Fundação Alexandre de Gusmão.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Siglo del Hombre Editores.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147.
- Grosfoguel, R. (2013). *Decolonial methods, epistemologies of the South and Fanonian philosophy*. Decolonial group's channel (Youtube), (vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-x68bK-4rN4>. Acesso em: 16 mai. 2023.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Hanciau, N. (2005). Entre-lugar. En Figueiredo, E. (Org.). *Conceitos de literatura e cultura* (pp. 125-141). Ed. UFJF.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (1998). Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: Castro-Gómez, S.; Mendieta, E. (Coord.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Miguel Ángel Porrúa.

- Mignolo, W. (2008). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243-282.
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. D.; Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Missiatto, L. F. (2021). *Colonialidade normativa*. Appris.
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*, 5, 15-34.
- Parente, A. (2000). *Narrativa e modernidade: os cinemas não-narrativos do pós-guerra*. Papirus.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). Colección Sur Sur, CLACSO.
- Quinalha, R. (2022). Movimento LGBTQI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Autêntica.
- Resende, C. H. S. (2010). *O uso de filmes como material pedagógico: Avatar, no estudo da natureza, da ciência e tecnologia*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Rink, A. Avatar: metáforas de resignificação e (re)imaginação criativa do mundo. Artefactum. *Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, 2, 113-121.
- Roesler, J. (2005). Narrativa fílmica, imaginário e educação. *Cinema e estética*, 13, 26-32.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Ed. UNB.
- Said, E. (2011). *Cultura e imperialismo*. Companhia das Letras.
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Companhia das Letras.
- Santos, W. J.; Silva, I. P. (2017). Potencialidades do filme de ficção Avatar para a alfabetização científica dos sujeitos no contexto da educação básica. *Amazônia. Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 13(28), 51-63.

- Schmidt, M. A., Barca, I.; Martins, E. R. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Ed. UFPR.
- Shohat, E.; Stam, R. (2006). *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. Cosac Naify.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Ed. UFMG.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Xavier, I. (2003). *O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues*. Cosac & Naify.

# Recursos cinematográficos para trabajar la Edad Moderna: cuestionamientos sobre la legitimidad del poder

Patricia Suárez Álvarez  
Universidade da Coruña  
*p.suarez@udc.es*

## 1. Introducción

El recurso didáctico del cine histórico no es algo nuevo e innovador en tanto en cuanto se ha puesto de relieve la utilidad de esta fuente como expresión artística y cultural que favorece el análisis de situaciones y el debate.

Una película, serie o recurso cinematográfico, puede utilizarse para abordar contenidos socioeconómicos y políticos desde el ámbito de la historia tanto del pasado como del presente (Bermúdez Briñez, 2008; Breu Pañella, 2012; Valle Aparicio, 2007), el derecho (Oliveros Aya, 2010) o la filosofía (Vázquez, 2016) entre otros, a menudo tomando como referencia divisiones categóricas de la historia centradas, en la Edad Contemporánea (Breu Pañella, 2012), periodo al que más atención se presta en la educación formal.

En este sentido, el abordaje de la Edad Moderna ha sido de común relegado a episodios excepcionales, como las relaciones entre colonizadores y colonizados en América, reinados icónicos en el imaginario como el de Enrique VIII de Inglaterra o el de los Reyes Católicos, así como sucesos cinematográficamente atractivos en términos de acción como motines, guerras o eventos históricos traumáticos (persecuciones, guerras religiosas), que a menudo son vistos con distancia y sin empatía histórica, de manera que no se plantea la similitud con problemáticas actuales o de fondo, salvo en reductos especializados (Guerrero Elecalde y López Serrano, 2021).

No obstante, esta etapa se hace interesante en tanto en cuanto se trata de una época en la que, a través de los conflictos sociales y políticos, se aprecia

la dinámica de cambio y continuidad y otros conceptos clave como alteridad e identidad o de diferenciación.

Habida cuenta de ello, para este trabajo se han seleccionado tres periodos históricos que han sido llevados a la pantalla en numerosas ocasiones, en forma de película o serie. Concretamente, se centra en el análisis de unas escenas que permiten reflexionar sobre las formas de gobierno y justicia, pudiendo establecer una correlación entre pasado-presente, aunque estos recursos ofrecen muchas posibilidades temáticas con potencial didáctico.

La película *Juana la Loca*, se basa, principalmente, en la figura de Juana I y en los avatares políticos de la época, el siglo XVI, mostrándose una somera semblanza social y cultural. En contraposición, la adaptación del clásico *El Mercader de Venecia*, sí hace un mayor hincapié en la problemática social y en los modos de vida de la República de Venecia en el Quinientos, reflejándose la particularidad política que la caracterizaba. El último recurso elegido, la miniserie *The Devil's Whore*, es una combinación de ambas, girando la historia alrededor de unos sucesos políticos tumultuosos como fueron la revolución inglesa y la República de Cromwell, con un gran trasfondo social.

Una vez elegidos los tres recursos cinematográficos, se ha optado por analizar tres escenas en las que se cuestionará el poder establecido y que visibilizan unas formas de gobierno específicas. Es decir, que se opta por el uso del cine como recurso didáctico, a partir de escenas concretas, que permiten conocer conceptos en su contexto, y que, en este caso, se centran en cuestiones de índole política, poniendo en relación las potencialidades del cine como recurso para la educación política.

Partiendo de la premisa que la finalidad de las Ciencias Sociales-debe estar en la línea de formar ciudadanos críticos y democráticos, el debate como metodología en la que se plantea un dilema-, se dialoga y se contextualiza el problema, comparándolo con otras situaciones, es una estrategia metodológica, aunque clásica, de rabiosa actualidad (Benejam,1997), por lo que ha sido elegida para abordar las escenas que se describirán a continuación.

En este análisis de materiales se plantea la duda acerca del *status quo* establecido, la reflexión sobre las distintas formas de gobierno y la justicia, a partir de la observación y el método dialéctico.

## **2. Objetivos**

Aunque se considera que este análisis de las potencialidades didácticas de las escenas elegidas no debe ser encorsetado en ninguna etapa educativa o ámbito territorial, es pertinente hacer referencia al currículo de Educación Secundaria Obligatoria del estado español, concretamente a las materias de

Educación en valores cívicos y éticos y Geografía e Historia, contemplando, el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo (Tabla 1).

Tabla 1

*Contenidos curriculares relacionados*

Materia	Educación en valores cívicos y éticos
Bloque	Sociedad, justicia y democracia
Competencias específicas	Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada.
	Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común
Materia	Geografía e Historia.
Bloque	Compromiso Cívico
Competencias específicas	Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.
	Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.

*Fuente:* Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

La relación curricular es susceptible de ampliación a otras materias y contenidos, las Competencias Específicas referidas se concretan en unos Objetivos Generales que se pueden abordar desde estos acontecimientos de la Edad Moderna y que se formulan en una serie de preguntas: ¿Qué es un gobierno legítimo? ¿Todas las formas de gobierno son legítimas? ¿Qué sistema de gobierno es el más adecuado? ¿Todas las leyes son justas? ¿Todas las leyes son legítimas? ¿Qué característica o características deben tener las leyes para serlo?

A partir de estas reflexiones se pretende que las personas que utilicen esta propuesta didáctica, logren los siguientes objetivos:

1. Conocer las distintas formas de gobierno que han surgido en un momento determinado de la historia y marco territorial, identificando la génesis de formas actuales de gobierno en ellas.
2. Analizar de forma crítica estas formas de gobiernos, actuales y las representadas en el planteamiento didáctico, reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas.
3. Reflexionar sobre el origen de la legitimidad del poder y la justicia a partir de planteamientos que fomenten el rechazo a la arbitrariedad y la no asunción de decisiones sin revisión crítica.
4. Apreciar y conocer la cultura democrática y los distintos ámbitos de participación ciudadana, rechazando formas autoritarias y antidemocráticas.

A su vez, se propone un marco que fomente el trabajo en grupo y la interdisciplinabilidad, en favor de un aprendizaje significativo, a partir del cuestionamiento de las formas de poder y el análisis de la legitimidad del mismo y de la justicia.

### **3. Análisis de recursos cinematográficos y cuestionamiento.**

#### ***Juana La Loca (2001). Vicente Aranda.***

La popular historia de la hija de Fernando II de Aragón e Isabel I de Castilla, que pasó al imaginario popular por su supuesta enfermedad mental, hasta el punto que llegó a ser apodada La Loca, fue llevada al cine una vez más en 2001.

Como es sabido, la heredera de las coronas de Castilla y Aragón tras la muerte de sus hermanos mayores y sobrino, accedió al trono en 1504 cuando falleció su madre, con la oposición de algunos miembros de la nobleza y según algunas teorías, de su propio marido. A pesar de que existen revisiones históricas sobre su figura, la literatura científica coincide que durante su vida fue víctima de una inestabilidad emocional que destacan era provocada, principalmente, por sus desavenencias matrimoniales, aunque no todos coinciden en que tuviese un trastorno psicológico que la incapacitase para el gobierno. Ciertamente o no, sumada esta opinión popular a las luchas intestinas por el gobierno de la época, en 1506 su propio marido intenta inhabilitarla en Burgos, apoyado por nobleza que le es afín. Ese mismo mes, el rey consorte muere, provocando que la reina Juana emprenda una peregrinación con su cuerpo, hecho este que aviva la propaganda en torno a su locura de los sectores disconformes (Fernández Álvarez, 2000).

Sin embargo, antes de llegar a este desenlace, la película hace hincapié en una toma de conciencia de la traición que se estaba urdiendo en su contra

en Burgos, dando lugar a una escena que resulta muy representativa para reflexionar sobre un sistema de gobierno como era el de la monarquía de la época, y abrir debate sobre la legitimidad del mismo.

En dicha escena, Juana, advertida de las reuniones que se están produciendo para derrocarla del gobierno, decide irrumpir en la reunión en la que iba a ser aprobada su incapacidad a favor del nombramiento de su marido Felipe. Real o no este hecho, en la película se narra la entrada e intervención de la reina, cargada de simbolismo estético.

En primer lugar, se puede observar la distribución social de los estamentos de poder, notándose la presencia de religiosos en las esferas de poder, sentados junto a nobleza de rancio abolengo. El abolengo de dicha nobleza, legítima o no, queda de relieve cuando Juana apela de forma particular a algunos miembros, haciendo mención a su ascendencia y linaje con referencias históricas.

Ataviada con un atuendo que representa los distintos símbolos de la corona castellana, es anunciada con todos sus títulos en un alarde de poder sin ningún atisbo aparente de locura, motivo por el que alegaban inhabilitarla en una reunión anterior, en la que no se hacía referencia a legislación o precedente, apoyándose solamente en la decisión de los allí presentes.

La arbitrariedad de estas decisiones, tomadas por personas cuya legitimidad proviene de su historia familiar o nombramiento de un rey o reina, no contrasta con la reivindicación que hace Juana, de la que se infiere su legitimidad por derecho divino.

Tras la demostración de poder en la que la reina evidencia no tener ningún problema de salud mental que le impida gobernar, cierra la escena una frase que resume el ideario de la monarquía autoritaria "*a semejanza de Dios debe amar una reina, amando a un pueblo entero*" siendo flanqueada su salida por miembros del estamento popular que habían entrado en la sala.

De forma transversal, podemos abordar aquí comportamientos misóginos y estereotipados, sobre todo en lo que refiere a la salud mental, incitando al alumnado a buscar otras causas y contrastar varias fuentes de información y bibliográficas, no en vano, la actual revisión de la figura de Juana I, arroja otra visión de la reina, alejada de la locura.

### ***El Mercader de Venecia (2004). Michael Radford.***

La película de 2004, adaptación de la obra de William Shakespeare, ambientada en la Venecia del siglo XVI, se centra en la historia del mercader Shylock, de ascendencia judía, que reclama un préstamo en cuyo contrato había formalizado la entrega de una libra de carne a su deudor si este no fuese capaz de pagarle su deuda. Cargada de estereotipos centrados en la etnia del protagonista, recrea a su vez los prejuicios que había en torno a los

que profesaban esta religión en la ciudad mediterránea de la época y, en general, en toda Europa.

A su vez, la propia descripción de la sociedad veneciana es particularmente interesante en los términos que nos movemos, sobre todo, en la escena del juicio al que se ve abocado Shylock contra Antonio, supuestamente arruinado y sin capacidad de pagarle, que le disputa para que le dé la libra de carne de su cuerpo.

Dramatismo shakespeareano aparte, la escena del juicio nos muestra la comparecencia de acusado y acusador frente a una suerte de representantes de las principales familias de la ciudad, que configuraban el *Consejo de los Diez*.

El régimen polisinodial veneciano era, dentro de las estructuras gubernamentales de la Europa de la Edad Moderna, lo más cercano a una democracia actual, si bien su carácter oligárquico, estando, tanto el poder legislativo como el judicial, en manos de las mencionadas familias, venía a limitar el carácter garantista de su legislación (Troyano Chicharro, 2000, :319-320).

No obstante, el derecho a defensa y reclamo particular, tal como sucede en *El Mercader de Venecia*, pone en marcha un engranaje en el que operan jueces, abogados y profesionales, tal como ocurre en la representación del juicio del pleito presentado por Shylock para que Antonio pague su deuda. En este sentido, además de aparecer jueces y abogados, se apela a testigos *doctos en leyes* haciendo referencia continuamente a la legislación de la ciudad-estado, que parece ser familiar a todos los allí presentes. Y aunque el propio mercader maldice dichas leyes, discriminatorias con los judíos, en toda la escena se evidencia la no arbitrariedad de las mismas y la validez de un documento firmado, validez que finalmente acaba inclinando la balanza a favor de Antonio por su condición de cristiano. La razón habría que buscarla nuevamente en las propias leyes venecianas, ya que contemplaban que si un judío vertía sangre cristiana le serían confiscados todos sus bienes, por lo que no le era posible cobrar el pedazo de cuerpo humano que reclamaba, a pesar de serle favorable el veredicto en un primer momento.

Talavera (2015) ensalza el hecho de la disyuntiva de los representantes de justicia, que, si bien no quieren sancionar el castigo, no quieren contradecir la ley, garantía del bienestar de la República, y, por ende, de seguridad jurídica.

De forma transversal, y como es sabido, *El Mercader de Venecia* abre también el debate del histórico antisemitismo europeo, no solo por las leyes explícitas sino por los términos con los que se refieren al propio Shylock llamándole *perro*, o estableciendo símiles con un lobo que quiere apropiarse de un cordero. Igualmente, el propio monólogo de Shylock, famoso en el imaginario popular, pone de relieve la disputa religiosa entre cristianos y judíos, atacando a su vez

las supersticiones o algunas creencias derivadas de la religión, que al fin y al cabo venían a normativizar la sociedad de la época.

***The Devil's Whore. (2008). Marc Munden.***

La miniserie británica que se contextualiza en un periodo agitado de la historia, la revolución inglesa, aborda diversas historias entrecruzadas alrededor de la guerra civil inglesa, el enjuiciamiento y ejecución de Carlos I y la república de Cromwell. Y si bien se centra en la figura de una mujer revolucionaria, relatando los problemas sociales y económicos que llevó al descontento popular, y mostrando aspectos tan poco conocidos fuera de la historia británica como las de las comunidades de niveladores, nos hemos centrado particularmente en el juicio del rey, que al igual que ocurre con Juana, está cargado de simbolismo.

El descontento del Parlamento con el monarca que había sido uno de los desencadenantes de la guerra civil, avivó un juicio en el que se puso de relieve que la seguridad del Parlamento, que en el siglo XVII tenía ya cuatro siglos de antigüedad, estaría en peligro mientras el monarca viviese (Ballester Rodríguez, 2015, p. 95).

Figura 1.

*Escena de la serie del juicio de Carlos I.*



La escena del juicio en la que el Parlamento, en su mayoría de corriente puritana, corriente que evidencia su sobriedad en su vestimenta, somete a Carlos I, denota la controversia que se vivió en la época, con un sector de la población afín al monarca, inclinación que vendría propiciada por el extremismo religioso del bando republicano (Figura 1).

El rey entra en escena con un cetro coronado por una bola, representante del *urbi et orbi* y del poder divino del monarca, que, simbólicamente, cae cuando toma asiento.

A lo largo del proceso en el que es juzgado, aparentemente, con todas las garantías, son constantes los alegatos a la legitimidad, tanto de la autoridad real como a la de los representantes del poder judicial y el propio juicio, inquiriendo Carlos I por qué autoridad está ahí y exigiendo un precedente.

Pero lo más interesante, es el alegato final por parte de la acusación, que estimamos resume los principios de la soberanía parlamentaria al contemplar deberes bidireccionales entre el rey el pueblo, cuyo representante institucional es el Parlamento: *"Hay un vínculo entre el rey y su pueblo. Un vínculo de protección debida de la soberanía y de servidumbre del pueblo. Y cuando este vínculo es roto una vez, adiós una soberanía"*.

Es sabido que el parlamento inglés decretó sentencia, condenando a Carlos I a muerte por decapitación el 30 de enero de 1649.

Se parte de la idea de la discusión acerca de la legitimidad del poder, concretamente, de los poderes legislativos y judiciales y del cuestionamiento de las formas de gobierno, girando alrededor de los objetivos generales planteados.

Durante el visionado de cada película y serie, se deben plantear asimismo una serie de cuestiones de debate, habida cuenta que, en todos los casos, se presentan un conflicto susceptible de posicionamiento, variando solo en los interrogantes señalados en la Tabla 2.

Tabla 2

*Preguntas para el debate en torno a las escenas seleccionadas*

<i>Preguntas para el debate</i>	<i>Recursos cinematográficos</i>
¿Qué legitima una autoridad?	Los tres recursos
¿Qué legitima una monarquía?	Juana la Loca y The Devil`s Whore
¿Crees que la ley debe ser cumplida por encima de todas las cosas?	El Mercader de Venecia
¿Qué legitima una ley?	El Mercader de Venecia
¿Cuándo se puede incumplir una ley?	El Mercader de Venecia
¿Te parece ideal la forma de gobierno planteada?	Los tres recursos
¿Qué conclusiones sacas de esta escena?	Los tres recursos
¿Te posicionas con alguna de las partes? ¿por qué?	Los tres recursos
Reflexiona sobre la frase con la que sentencian a Carlos I	The Devil´s Whore

Finalmente, se propondrá al alumnado que recreen una disyuntiva similar a la recreada en los *films* vistos.

#### **4. Conclusiones**

Una de las finalidades de la historia y las Ciencias Sociales pasa por formar personas críticas y responsables dentro del sistema democrático, haciendo hincapié en su formación en valores como el de libertad, la educación, la participación y la igualdad. Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia se sitúa en un paradigma crítico (Santisteban, 2019), que relaciona la materia con el desarrollo de competencias sociales y cívicas y con la educación para una ciudadanía global.

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento histórico no debe estar relacionado con la reducción del contenido, sino con un enfoque que dote de profundidad el tratamiento de contenidos, proporcionando herramientas fundamentales para dar respuesta, en cada momento, a los problemas específicos de cada comunidad.

Partiendo desde estas premisas, se consideran el debate y el contraste de ideas como una estrategia metodológica óptima para lograr estos objetivos, en tanto en cuanto se incentiva el pensamiento crítico y analítico, a través de un método dialéctico.

Si bien es verdad que no resulta un método novedoso, el abordaje desde esta perspectiva de los recursos cinematográficos elegidos, sí se puede considerar tal. Y si bien no se incide en la reflexión acerca de grupos sociales subordinados u oprimidos como sujetos históricos, sí se debate acerca de consideraciones globales que nos afectan en tanto en cuanto ciudadanos y ciudadanas democráticas y participativas.

La época escogida, la Edad Moderna, no es baladí, pues se trata de un período en el que se sentaron las bases del estado y la sociedad actual, y de eventos históricos estrechamente relacionados con procesos de cambio y continuidad, donde, en ocasiones, se puso de relieve una diversidad social lejos del maniqueísmo de épocas anteriores. Estos eventos históricos estuvieron intrínsecamente vinculados a la interacción entre diferentes culturas, sociedades y civilizaciones, por lo que, al estudiar este periodo, los estudiantes pueden apreciar la diversidad cultural, comprender las dinámicas globales y desarrollar una mentalidad abierta y respetuosa hacia las diferencias culturales. (García, Gómez, Cózar y Martínez, 2020).

Del mismo modo, conocer los eventos, procesos y transformaciones que han ocurrido en ese periodo permite comprender mejor el contexto actual, las raíces de los problemas y los avances que han dado forma a nuestra sociedad.

En esta ocasión, y a partir de las escenas elegidas, se pretende fomentar la reflexión sobre las distintas formas de gobierno y la legitimidad de la justicia, planteando dilemas éticos y fomentando la empatía histórica a partir de la exposición de un conflicto. Como se ha podido observar en los tres recursos cinematográficos elegidos, contextualizados en el caso de *Juana* y de *The Devils Whore* en dos acontecimientos históricos constatados, y en el caso del *Mercader de Venecia*, basado en una obra literaria reconocida, que podemos considerar fiel fotografía de una época y sociedad, existen dos perspectivas o puntos de vista que plantean una disyuntiva moral, de modo que se evidencia la posibilidad de un posicionamiento por parte del alumnado o público que lo visiona.

Las cuestiones posteriores, sencillas en la forma, pero complejas en el fondo, permiten conocer a partir de la indagación las distintas formas de gobierno de la Edad Moderna y, a partir de la reflexión, analizar las mismas y reflexionar sobre su legitimidad y la de la justicia, cuestiones ambas que conectan muy bien con las problemáticas actuales.

De forma transversal, y en una realidad en que la enseñanza de la Historia Moderna está relegada en el contexto curricular español, se evidencia la utilidad de este periodo histórico poniendo sobre la palestra debates que han tenido continuidad hasta nuestros días y acontecimientos históricos en los que se halla el germen de problemáticas actuales.

La reflexión en torno a estas problemáticas, su análisis, la observación de los procesos de cambio-continuidad y el abordaje de todo ello mediante la problematización de contenidos históricos y a partir del conflicto, fomentará el pensamiento crítico, contribuyendo a formar personas activas en un sistema democrático.

## 5. Bibliografía

Ballester Rodríguez, M. (2015). Los ecos de un regicidio. La recepción de la revolución inglesa y sus ideas políticas en España (1640-1660). *Revista Internacional de Estudios Políticos*, 170, 19-119.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 33-51). ICE- Universidad de Barcelona/Horsori.

Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y la enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.

Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Graó.

- España. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, pp. 41571- 41789.
- Fernández Álvarez, M. (2000). *Juana la Loca, la cautiva de Tordesillas*. Espasa.
- García González, F., Gómez Carrasco, C. J., Cózar Gutiérrez, R. y Martínez Gómez, P. (2020). Introducción. En García González, F., Gómez Carrasco, C. J., Cózar Gutiérrez, R. y Martínez Gómez, P. (Coord.) *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp.15-22). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Guerrero Elecalde, R., López Serrano, M. (2021) La representación de la Edad Moderna en las series y el cine histórico. Discursos, imágenes e interés como recurso didáctico. *Tiempos Modernos: Revista electrónica de Historia Moderna*, 11(43), 344-363.
- Oliveros Aya, C. (2010) El cine político un recurso didáctico en la enseñanza del derecho constitucional. *Diálogos de saberes e investigaciones en Ciencias Sociales*, 33, 245-260.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.
- Talavera, P. (2015). Una aproximación literaria a la relación entre la justicia y el derecho. *Anamorphosis: Revista Internacional de Derecho e Literatura*, vol.1,2, 207-246.
- Troyano Chicharro, J. M. (2000). Venecia a principios del siglo XVII, una visión política a través del embajador español don Alonso de la Cueva Benavides. *Chronica Nova. Revista de Historia Moderna de la Universidad de Granada*, 27, 315-337.
- Valle Aparicio, E. (2007). Cine e historia: sobre la utilización de los documentos soporte video en la enseñanza de la historia. En *Actas del I Congreso Internacional de lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros* (pp. 445-458). JMC.
- Vázquez, M. (2016) Cine-debate con abordaje filosófico: Hacia la posibilidad de una metodología didáctica. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(5),139 -151.

# Fuentes históricas de acceso digital para la enseñanza y aprendizaje de las migraciones

Nuria González Alonso  
CIESE Fundación Comillas-  
*gonzalezn@fundacioncomillas.es*

Uxío-Breogán Diéguez Cequiel  
Universidade da Coruña  
*uxio.breogan.dieguez.cequiel@udc.es*

Roberto García-Morís  
Universidade da Coruña  
*roberto.garcia.moris@udc.es*

## 1. Introducción

En investigaciones previas hemos analizado las migraciones desde el punto de vista de las representaciones sociales del alumnado en diferentes momentos de su escolaridad con el fin de conocer su punto de vista sobre este fenómeno social, pero también su posición respecto a la inclusión curricular de esta temática. Uno de los estudios fue realizado con alumnado al final de la etapa secundaria (García-Morís y Oller, 2022), y nos permitió identificar una actitud positiva en el alumnado ante el estudio de las migraciones. Lo mismo sucedió en la investigación realizada a través de un estudio de caso al final de la etapa primaria (García-Morís, García-Bugallo y Martínez, 2021), trabajo en el que los niños y niñas participantes se mostraron también favorables y con interés hacia el estudio de las migraciones.

A pesar de las actitudes favorables hacia las personas migrantes, que por otro lado tampoco están exentas de visiones estereotipadas entre el alumnado, existen estudios recientes que identifican que uno de cada cuatro jóvenes en España muestra actitudes racistas o xenófobas (Andújar et al, 2022). Aunque es importante señalar que el 75% de jóvenes entre 15 y 29 años participantes en este estudio manifestaba rechazar el racismo y ponía en valor la multiculturalidad, la educación en favor de la diversidad y la aceptación del

otro sigue siendo un puntal fundamental para superar los estereotipos y las actitudes de rechazo a las personas migrantes y de otras culturas, en favor de una sociedad igualitaria culturalmente.

No hay duda de que, dentro del ámbito educativo, una de las principales aportaciones para el desarrollo de la empatía hacia las personas migrantes la puede jugar la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. La gran mayoría de las personas tenemos en nuestra familia o entorno experiencias de migración, ya sean actuales o pasadas, y que son una útil herramienta para el desarrollo de la empatía histórica. De hecho, en los trabajos que realizamos sobre las representaciones del alumnado, encontramos una visión más empática en aquellas personas con relación directa con las migraciones (García-Morís y Oller, 2022) respecto a quienes no las tenían. En la misma línea existen propuestas como la de Gil, Muzzi y Santisteban (2018) que tratan sobre la historia familiar del alumnado, en la que se plantearon conocer las ideas alrededor de la afirmación "todos y todas somos inmigrantes".

Partiendo de este tipo de experiencias, así como de investigaciones que sobre migraciones históricas hemos realizado y que empleamos con nuestro alumnado, en esta aportación hacemos una propuesta para el estudio de las migraciones en la historia a través de fuentes históricas de acceso digital que permiten una rápida consulta y, por lo tanto, facilitan el desarrollo de propuestas didácticas para el estudio de los movimientos migratorios a través de fuentes históricas primarias. Es decir, propuestas para el desarrollo de una de las dimensiones para la formación de las competencias de pensamiento histórico, que según Santisteban (2010, p. 34), consiste en "la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica".

Desde la investigación en Didáctica de la Historia hay consenso en considerar el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico como una de las finalidades propias de la enseñanza de la historia, pero siempre "al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir" (Santisteban, 2010, p. 35). Por eso el estudio de las migraciones históricas, y especialmente de las protagonizadas por nuestros antepasados, así como el análisis didáctico de las imágenes referidas a estas migraciones, es una interesante receta para combatir los estereotipos y empatizar con las personas migrantes, especialmente con aquellas que se ven forzadas a migrar por causas políticas, económicas y/o étnicas, fomentando con ello el desarrollo de la conciencia histórica entre la juventud. En el análisis de las migraciones forzadas que observamos en tiempos actuales y que representan "cuestiones socialmente vivas", no cabe duda de que hay que identificar y relacionar estos fenómenos actuales con el pasado para tomar conciencia del mismo como ciudadanía democrática.

El trabajo con fuentes históricas es una de las cuatro dimensiones para la formación de las competencias de pensamiento histórico. Esta dimensión, siguiendo a Santisteban (2010), podemos denominarla como el aprendizaje de la interpretación histórica y para su desarrollo es necesaria la presencia de fuentes históricas, dado que consta de tres procesos: la lectura y el tratamiento de las evidencias históricas, la confrontación de textos históricos con puntos de vista diferentes y la comprensión del proceso de construcción histórica. Para Santisteban (2010, p. 49) “la interpretación de las fuentes históricas primarias tiene un gran valor educativo por una gran diversidad de razones”. Entre estas nos gustaría destacar el mayor papel que demanda del profesorado para el desarrollo de situaciones de aprendizaje que faciliten al alumnado una progresiva autonomía para la interpretación histórica, así como también el contacto directo del alumnado con los vestigios del pasado.

En investigaciones previas hemos estudiado las migraciones desde el punto de vista histórico, lo que nos ha permitido conocer diferentes archivos que cuentan con fondos documentales que permiten el estudio de este fenómeno a lo largo de la historia, especialmente en las etapas moderna (González Alonso, 2017) y contemporánea (Diéguez, 2019). Por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo explicado, el objetivo principal de este texto consiste en identificar fondos y fuentes históricas que permitan el trabajo en el aula del fenómeno social de las migraciones con perspectiva histórica. Para ello, se presenta una selección de archivos con ejemplos de fondos y fuentes históricas de gran diversidad, temática, territorial o de etapa histórica, y que sirven de modelo para el desarrollo de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de las migraciones en las diferentes etapas educativas.

## **2. Fondos con fuentes de acceso digital para el estudio de las migraciones**

### **2.1. El Archivo General de Indias (AGI)**

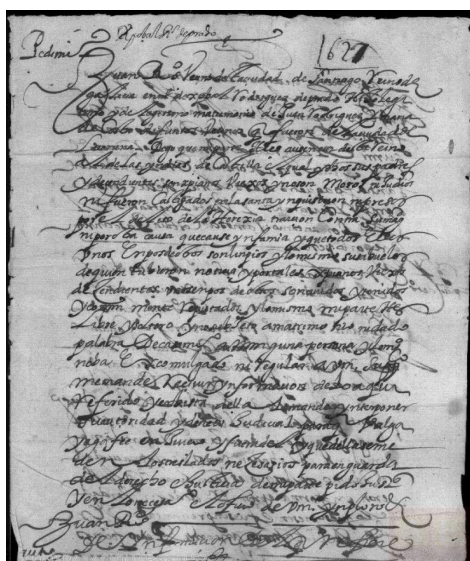
La emigración española a América en época moderna y contemporánea y las consecuencias de esta (desplazamientos, exilio, diáspora, etc.) son componentes esenciales para la historia de España y de Europa que creemos deben abordarse a través del patrimonio documental que es reflejo de estos procesos.

En los últimos decenios del siglo XXI hemos asistido al imparable proceso de digitalización de fuentes documentales referentes a los movimientos migratorios de españoles hacia América Latina, convirtiendo diferentes espacios virtuales en los principales archivos del mundo. Estos ofrecen a investigadores, docentes y estudiantes un importante conjunto de fuentes primarias de diversas épocas históricas y de diferentes partes del mundo.

En este sentido, destacamos, en primer lugar, los fondos documentales del **Archivo General de Indias (AGI)** que podemos consultar a través del **Portal de Archivos Españoles (PARES)**<sup>1</sup>. La Sección de Contratación (Sección III, CONTRATACIÓN) de este archivo ofrece una interesante documentación digitalizada relacionada con todas las actividades que realizó la Casa de Contratación de Sevilla. Una de las competencias de esta institución estaba relacionada con el control de los pasajeros que se trasladaban a Indias desde los primeros años (1509) del proceso de conquista y colonización de tierras americanas hasta el año 1890. Contamos con dos series relativas a los pasajeros: una llamada *Informaciones y Licencias de pasajeros* y otra conformada por los *Libros de asientos de pasajeros*. En la Figura 1 mostramos el expediente de información y licencia de pasajero a Indias en el año 1627 de Cristóbal Rodríguez de Prado, natural de A Coruña, hijo de Juan Rodríguez y de María de Castro.

Figura 1

Cristóbal Rodríguez de Prado



Fuente: Archivo General de Indias. Signatura: CONTRATACION,5398, N.52

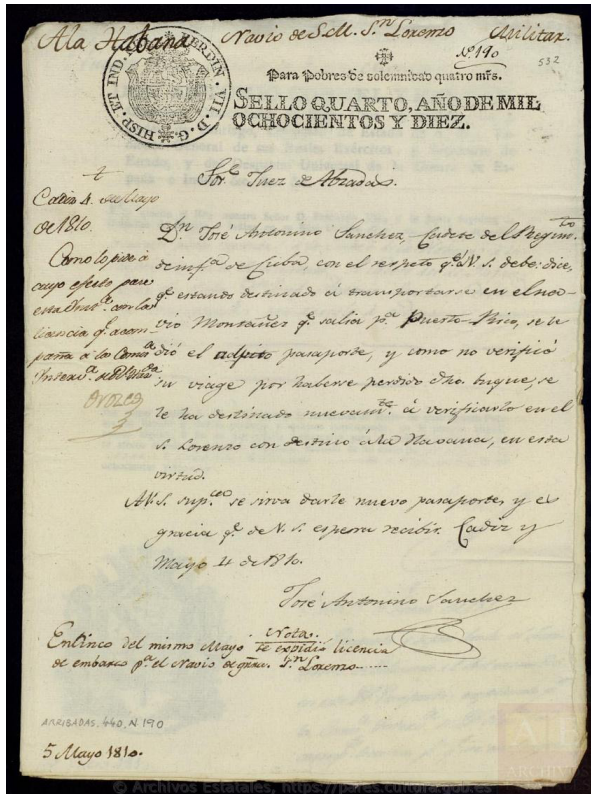
A través de la Sección *Ultramar* (Sección X) se puede consultar documentación digitalizada sobre las licencias de embarque a la isla de Cuba, es decir, sobre los expedientes de pasajeros que solicitaron licencia para embarcar rumbo a Cuba entre los años 1801 y 1835 y, a la isla de Puerto Rico entre 1797 y 1833. En la Figura 2 ponemos como ejemplo el expediente de

<sup>1</sup> Portal de Archivos Españoles (PARES): <https://pares.cultura.gob.es/inicio.html>  
PARES es la principal plataforma de difusión del Patrimonio Histórico Documental Español, creada y gestionada por la Subdirección General de los Archivos Estatales del Ministerio de Cultura. Los contenidos de la plataforma incorporan nuevos documentos a medida que se implementan nuevos trabajos archivísticos de digitalización de estos. Es una plataforma en continuo progreso, a finales del año 2023 ha incorporado un nuevo motor de búsqueda de documentos con Inteligencia Artificial.

información y licencia de pasajero a Indias de José Antonio Sánchez, cadete del Regimiento de Infantería de Cuba, que en el año 1810 embarcó rumbo a La Habana en el navío San Lorenzo.

Figura 2

Licencia de pasajero a Indias de José Antonio Sánchez



Fuente: Archivo General de Indias. Signatura: ARRIBADAS,440, N.190

## 2.2. Portal de Movimientos Migratorios Iberoamericanos

Otro interesante archivo que dispone de fuentes digitalizadas para el estudio de las migraciones de españoles durante los siglos XIX y XX es el **Archivo General de la Administración (AGA)**. Entre sus fondos destaca la documentación emanada de diferentes organismos de la Administración General del Estado y del Ministerio de Asuntos Exteriores. Destacamos los registros de los Consulados, las Legaciones y las Embajadas de España en distintos países de América Latina, como México, Cuba y Argentina, entre otros. Entre dichos fondos podemos encontrar fuentes documentales de enorme trascendencia para el estudio de los movimientos migratorios contemporáneos, como las series relativas a las listas de pasajeros; los registros de españoles residentes; los registros de pasaportes y cédulas de nacionalidad; los registros de nacionalidad y de matrículas o las repatriaciones. En la Figura 3

presentamos una ficha detallada del Servicio de Migración mexicano de la señora Josefina Navalías de Ruiz realizada en el año 1931.

Figura 3

Ficha de Josefina Navalías de Ruiz

F. 14  
SERVICIO DE MIGRACION  
REGISTRO DE EXTRANJEROS

SE EXPIDE EL 2 DE abril DE 1931 DE 1931

NUM. 80448  
37210

CONSTITUCION FISICA .....  
ESTATURA ..... COLOR .....  
PELO ..... OJOS .....  
MENTON ..... BIGOTE .....  
BARBA ..... SEÑAS PARTICULARES .....

MEDIA FILIACION DEL INTERESADO .....  
DATOS COMPLEMENTARIOS .....  
EDAD ..... AÑOS EN QUE NACIO .....  
ESTADO CIVIL ..... PROFESION, OFICIO U  
OCUPACION .....  
IDIOMA NATIVO ..... OTROS IDIOMAS  
QUE HABLE .....  
LUGAR Y PAIS EN QUE NACIO .....  
NACIONALIDAD .....  
RELIGION .....  
LUGAR DE RESIDENCIA .....  
NOMBRE Y DOMICILIO EN MEXICO DE PERSONAS QUE QUEDAN POR  
REGISTRAR .....  
El jefe del Dep. de Neg. de Ext.  
(FIRMA DEL FUNCIONARIO DE MIGRACION)

QUIEN ENTRÓ EN MEXICO EL 2 DE ABR 21 DE 1931 DE 1931

309

0435

© Archivos Estatales, <https://pares.cultura.gob.es>

Fuente: Registro Nacional de Extranjeros en México (copia digital)

Una parte importante de esta documentación se puede consultar a través del **Portal de Movimientos Migratorios Iberoamericanos**<sup>2</sup>. Esta website ha sido desarrollada con el objetivo de fomentar y facilitar el acceso a los fondos documentales que se conservan en España y en Iberoamérica. Estos fondos ofrecen datos de carácter particular sobre los emigrantes que se pueden consultar a través de las listas de pasajeros y emigrantes del Consulado de España en Veracruz (Archivo General de la Administración); el Registro Nacional de Extranjeros en México (Archivo General de la Nación de México); los libros de Pasajeros de Policía de Montevideo (Archivo General de la Nación de Uruguay); las solicitudes de permisos de residencia en la República Dominicana (Archivo General de la Nación de la República Dominicana); el Censo de Extranjeros de Bolivia de los años 1942 a 1953 (Archivo y Bibliotecas Nacionales de Bolivia); la entrada de emigrantes en Brasil (Arquivo Nacional do Brasil); las solicitudes de la nacionalidad chilena desde 1890 hasta 1948 (Archivo Nacional de Chile); el Registro de Pasajeros durante la primera mitad

<sup>2</sup> Portal de Movimientos Migratorios Iberoamericanos:  
<http://pares.mcu.es/MovimientosMigratorios/staticContent.form?viewName=presentacion>

del siglo XIX a Puerto Rico (Archivo General de Puerto Rico) y el Registro de Nacionalidad del Consulado de España en Rosario (Argentina).

### 2.3. Centro Documental de la Memoria Histórica

También, cabe destacar que España sufrió una amplia emigración forzosa o exilio cuando terminó la guerra civil española (1936-1939). En este sentido, es destacable que un numeroso grupo de ciudadanos españoles se vio abocado a migraciones particulares por su carácter forzado. Una parte importante de los exiliados españoles pasaron a Francia, pero al estallar la Segunda Guerra Mundial en 1939, fueron apresados por los gendarmes de Vichy que los trasladaron a campos de concentración nazis. A través de la web del **Centro Documental de la Memoria Histórica**<sup>3</sup> tenemos acceso a la base de datos de los **Españoles deportados a campos de concentración nazis** entre los años 1940 a 1945.

La base de datos se ha confeccionado con los datos extraídos del *Libro Memorial. Españoles deportados a los campos nazis (1940-1945)* (Bermejo y Checa, 2006). En el fichero figuran datos personales de los prisioneros (fecha de nacimiento, localidad donde nacieron, etc.); la prisión donde ingresaron; el campo de concentración a donde fueron deportados y el último destino, es decir, donde fueron liberados (Figura 4).

Figura 4

*Ficha personal de Vicente García*

The screenshot shows the website interface for 'Españoles deportados a Campos de Concentración Nazi 1940 - 1945'. The header includes the Spanish Government logo and the 'PARES' logo (Portal de Archivos Españoles). The main content area is titled 'Ficha Detallada de la Persona' and contains the following information:

- Datos Personales**
  - Nombre de la Persona: GARCÍA, Vicente
  - Nacido el: 20/01/1925
  - Población: Siero - Pola de Siero
  - Provincia/Región/Pais: Asturias
- Stalag o Prisión**
  - Nombre: Compiègne (22/01/1944)
  - Número de Prisionero: -
- Deportación**
  - Fecha: 24/01/1944
  - Campo de Concentración: Buchenwald
  - Primera Matricula: 42553
- Último Destino**
  - Estado: Liberado
  - Fecha: 11/04/1945
  - Lugar: Buchenwald

Fuente: Buscador de Españoles deportado de campos de concentración

<sup>3</sup> Centro Documental de la Memoria Histórica:

<https://www.cultura.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/cdmh/portada.html>

El Centro Documental de la Memoria Histórica fue creado en el año 2007 en el marco de la Ley de Memoria Histórica (Ley 52/2007, de 26 de diciembre) a través del Real Decreto 697/2007, de 1 de junio, integrando en su seno al Archivo de la Guerra Civil. Está ubicado en la ciudad de Salamanca.

## 2.4. Fundación Archivo de Indianos- Museo de la Migración

La Fundación Archivo de Indianos-Museo de la Emigración fue creado en el año 1987 por el Gobierno de Asturias, en colaboración con otras instituciones. Se encuentra en el pueblo de Colombres (Ribadedeva-Asturias) en una casa indiana denominada “Quinta Guadalupe”, construida en 1906 por el emigrante a México Iñigo Noriega Laso. Es un buen ejemplo de una tipología de museos, creados a partir de la iniciativa autonómica, en este caso asturiana, dedicados a la emigración. Esta institución alberga una interesante colección de fuentes documentales, fotográficas y materiales, vestigios que reivindican y explican el pasado emigrante.

La Fundación se dedica a la recuperación y el estudio de todo tipo de fondos documentales relacionados con la emigración asturiana y española a América de los siglos XIX y XX. Sin lugar a duda el mayor atractivo de esta fundación es su museo, ubicado en un impresionante contexto que nos remite al pasado indiano de este concejo asturiano. No obstante, permite el acceso a fondos documentales, si bien para su consulta requiere identificarse previamente en su portal web (Figura 5).<sup>4</sup>

Figura 5

Centro juventud asturiana

Formulario de solicitud de ingreso de socios del Centro Juventud Asturiana de Siero y Noreña. El documento incluye el nombre del solicitante, su edad, estado civil, profesión, domicilio y provincia. La fecha de inscripción es el 15 de Julio de 1918. El formulario está firmado por el solicitante y el presidente del centro.

**CENTRO JUVENTUD ASTURIANA**  
DE SIERO Y NOREÑA  
Comité de Instrucción, Recreo y Beneficencia - Fundado el 22 de Julio 1918  
Bocastorio: 19 de Julio de 1918

**COMISION DE PROPAGANDA**

El que suscribe, deseando ingresar como socio en esta institución, manifiesta que conoce sus Estatutos y que perdona los derechos que le corresponden como asociado si no cumpliere con que los mismos establecen.

Socio N.º 27

Nombre: *Aureliano Benito Gutierrez*  
Edad: *25* años  
Estado: *soltero*  
Profesión: *Periodista*  
Domicilio: *Charabuco 814*  
Municipio de: *Aranda (Villavieja)*  
Provincia de: *Orizaba*

Buenos Aires, 15 de Julio de 1918

**MUSEO DE LA EMIGRACION**  
de conformidad

\* Póngase el nombre y los dos apellidos.

Firma de los socios que lo presentan  
*B. J. J. J.*

Fuente: Listado de solicitudes de ingreso de socios, 1918-1963, del Fondo del Centro Juventud de Siero y Noreña, en Argentina.

<sup>4</sup> Fundación Archivo de Indianos- Museo de la Migración:  
<https://archivodeindianos.es/archivo-digital/>

## 2.5. Archivo da Emigración Galega (AEG)

A partir del desarrollo autonómico iniciado en el marco del inicio de la democracia posterior a la dictadura franquista, en el año 1983 nació en la capital de Galicia el Consello da Cultura Galega, institución rectora del patrimonio cultural gallego, incluido el documental. En el seno de esta institución se iría desarrollando, la "Sección de Cultura Galega no Exterior", en el marco de la cual nacería en 1992 el Archivo da Emigración Galega (AEG).

Este archivo cuenta con fondos bibliográficos, documentales, fotográficos, hemerográficos, epistolares, audiovisuales y orales. Es de los más ricos en su género en el ámbito europeo, poniendo en valor con sus exposiciones el fenómeno migratorio gallego, que tendría una dimensión enorme desde el siglo XVIII (recordemos como históricamente, no en vano, la mayor parte de los españoles emigrados en América eran y son nombrados como gallegos). Una emigración que daría lugar a historias de éxito (recordemos las majestuosas edificaciones societarias erguidas en los países de destino, así como las casas de *indianos* construidas al regreso de pudientes emigrados), pero también en no pocas ocasiones de fracasos, cuando no de tragedias...

Figura 6

A Gaita Gallega, La Habana (Cuba)

Figura 7

Aires d'A Miña Terra, La Habana (Cuba)



Gracias a las fuentes custodiadas en los depósitos del AEG se pueden trabajar estas dos realidades; así como la distinta naturaleza de la emigración frente al exilio político. En este sentido, se revelan de gran importancia las numerosas

publicaciones editadas por las entidades societarias creadas por la emigración gallega. Revistas y periódicos que informaban de la marcha de esas sociedades y de la vinculación de esos emigrantes con sus localidades de origen (contribuyendo a su desarrollo, con la construcción de edificios civiles, que la administración pública no construía, comenzando por numerosas escuelas)<sup>5</sup>.

Destacamos en la Figura 6 y la Figura 7 dos publicaciones especialmente singulares de la comunidad emigrada gallega, la revista *A Gaita Gallega*, publicación monolingüe en gallego aparecida en julio de 1885, con cadencia irregular (editada hasta diciembre de 1887; reapareciendo año y medio después como suplemento del periódico *El Eco de Galicia*) y la revista *Aires da Miña Terra*, publicación bilingüe mensual, en formato tabloide, editada desde 1892 por la sociedad de emigrantes homónima de La Habana (Cuba).

## 2.6. Archivos locales

Los fondos documentales de los archivos locales asimismo pueden ofrecernos fuentes históricas digitalizadas sobre las migraciones. Hemos cogido como ejemplo dos archivos asturianos en los que hemos conseguido rastrear documentación digitalizada referente a la emigración de asturianos a América Latina, se trata del Archivo Histórico del Ayuntamiento de Ribadedeva y del Archivo Histórico del Ayuntamiento de Llanes.

El **Archivo Histórico del Ayuntamiento de Ribadedeva** dispone de un fondo muy interesante para el estudio de los movimientos migratorios a América. En la serie dedicada a *Permisos y Licencias de Embarque* del archivo podemos consultar documentos que hacen referencia a las licencias y permisos que se concedieron a jóvenes migrantes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años en el periodo de tiempo entre 1875 a 1907. En la Figura 8 vemos el permiso para embarcar de Agapito José Blanco Fernández en el año 1893. El permiso iba acompañado de la comparecencia de su padre Anselmo Blanco, vecino de La Franca (Ribadedeva), quien dio su consentimiento y su autorización para que su hijo de 14 años pudiese embarcar con destino a México.

El **Archivo Histórico del Ayuntamiento de Llanes** también alberga un importante fondo documental digitalizado sobre la serie de *Expedientes de embarque a América*. Un ejemplo de esta serie digitalizada la encontramos en la solicitud de cédula de vecindad y licencia para trasladarse a Cuba del joven de 20 años, Crisanto Pérez Noriega, natural del lugar de La Portilla en Llanes (Asturias) (Figura 9).

---

<sup>5</sup> Fuentes accesibles a través de la siguiente ruta:  
[https://consellodacultura.gal/fondos\\_documentais/hemeroteca/coleccion.php?id=406](https://consellodacultura.gal/fondos_documentais/hemeroteca/coleccion.php?id=406).



### 3. Conclusiones

Existe consenso dentro de la investigación en educación histórica sobre la necesidad y oportunidad de trabajar en el aula con fuentes históricas para el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico.

En los últimos años lo digital no solo ha revolucionado la investigación histórica, sino que el acceso rápido a través de la red a fuentes históricas de diferente tipología, ha permitido el uso en la enseñanza de la historia de fuentes documentales muy diversas, tanto desde el punto de vista temático, como por su pertenencia a diferentes escalas territoriales y a diferentes épocas históricas. Además, los procesos de catalogación de estos archivos, así como también la creación de archivos temáticos en las últimas dos décadas, permiten la selección de fuentes históricas para el abordaje de fenómenos, realidades sociales concretas y procesos sociales muy complejos (con todas sus derivadas), como es el caso de la migración.

En el presente texto, hemos elegido una serie de fondos que permiten trabajar específicamente las migraciones, una cuestión social viva, que necesita abordarse también con perspectiva histórica. Este planteamiento tiene la principal finalidad de promover el conocimiento de nuestro pasado migrante, procurando que la juventud cambie sus estereotipos y empatice con las personas migrantes, siendo consciente de nuestra realidad migrante, sobre todo en perspectiva histórica.

Los archivos que cuentan con portales web en los que, no solo se realiza una presentación de los mismos y del catálogo documental con el que cuentan, sino que se puede acceder a las fuentes históricas digitalizadas para realizar búsquedas exhaustivas, se ha ido incrementando a lo largo del tiempo, por lo que contamos con archivos que van desde el ámbito estatal al local, y, su mayoría, con una clara vocación internacional. Finalmente, hay que señalar que los fondos presentados en este texto son ejemplos con una alta potencialidad didáctica, seleccionados a partir de la experiencia en investigación histórica de los autores, así como también por la experiencia en el uso didáctico de estas fuentes en la enseñanza y aprendizaje de la historia en diferentes etapas educativas.

### 4. Bibliografía

Andújar, A.; Sánchez, N.; Pradillo, S. y Sabín, F. (2022). *Jóvenes y racismo. Estudio sobre las percepciones y actitudes racistas y xenófobas entre la población joven de España*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7268038

Bermejo, B. y Checa, S. (2006). *Libro Memorial. Españoles deportados a los campos nazis (1940-1945)*. Ministerio de Cultura de España.

- Diéguez Cequiel, Uxío-Breogán (2019). (coord.). *Exilios, migracións e fronteiras/Exiles, migrations and borders*. Instituto Galego de Historia.
- García-Morís, R. y Oller, M. (2022). Enseñar y aprender las migraciones forzadas en Ciencias Sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eamf>
- García-Morís, R.; García Bugallo, N.; Martínez-Medina, R. (2021). Students' Social Representations of Forced Migration as a Relevant Social Problem and Its Curricular Inclusion at the End of Primary School. *Social Sciences*, 10, 423. <https://doi.org/10.3390/socsci10110423>
- Gil, F., Muzzi, S. y Santisteban, A. (2018). Todos y todas somos inmigrantes: Representaciones de niñas y niños de primaria sobre la inmigración. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 20-35. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.20>
- González Alonso, N. (2017). Informaciones y licencias de pasajeros españoles a la zona andina entre los años 1534-1588. En José Manuel Azcona Pastor (Dir.) *Emigración y relaciones socioeconómicas entre España, Perú, Ecuador y Bolivia* (pp. 17-85). Sílex.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>

# Cultura histórica e cultura digital: possibilidades investigativas a partir do Portal Clio HD

Arnaldo Martin Szlachta Junior  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
*arnaldo.szlachta@ufpe.br*

Wilian Junior Bonete  
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
*Wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. Introdução

O presente capítulo tem por objetivo central apresentar uma reflexão acerca da noção de cultura histórica (RÜSEN, 2022) e suas relações com a chamada cultura digital. Além disso, apresentamos alguns desdobramentos do projeto intitulado *Portal Clio HD: acervo de fontes e objetos digitais para a pesquisa e o ensino de História*<sup>1</sup>, que é desenvolvido junto ao departamento de História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

A proposta do Portal Clio HD está relacionada aos debates atuais sobre Humanidades Digitais, História Digital, Didática da História e suas relações com a aprendizagem histórica. Cada vez mais temos percebido a influencia das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) sobre a sociedade, de uma maneira geral, e sobre o trabalho de pesquisadores e historiadores, de modo mais específico.

As demandas que originaram a criação do Portal Clio HD, em outubro de 2022, são decorrentes das pesquisas e trabalhos realizados por integrantes do grupo de pesquisa HEDUCA – História e Educação: textos, escritas e leituras, e também do Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPEL), que versavam sobre o ensino de História e suas relações com a cultura digital, com as tecnologias digitais e com a análise de publicações em redes sociais e na internet de maneira geral. Naquele momento notou-se que era necessário a inserção e

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cliohd/>

aprofundamentos de novos referenciais teórico-metodológicos que pudessem embasar a nova tipologia de fontes (digitais) e o modo como analisar esses materiais. A ideia de criar um acervo digital de fontes exclusivamente coletadas na internet já era uma das intenções propostas no rol de ações do grupo HEDUCA. As demandas por orientações e reflexões sobre História, Ensino de História e tecnologias digitais foram os fatores que impulsionaram a sistematização do Portal Clio HD.

Para uma melhor compreensão do texto, elaboramos a seguinte divisão temática: a) reflexão sobre a noção de cultura histórica e cultura digital; b) explanação sobre o processo de coleta de fontes e o atual acervo do Portal Clio HD e c) ações realizadas e possibilidades de trabalho a partir do Portal Clio HD.

## **2. Cultura histórica e cultura digital: notas reflexivas**

Na segunda metade do século XIX, o historiador francês Jules Michelet descreveu a prática dos historiadores ao explorar os arquivos e entrar em contato com documentos antigos como um encontro singular com os mortos, que, por meio desses registros, eram trazidos de volta à vida. (MICHELET, 1869, Apud CERTEAU, 1982). Essa analogia evoca a prática dos historiadores, conforme destacada por Michelet e recordada por Certeau, ao lidar com arquivos. Surge a questão: será que esse mesmo tratamento, tão eloquente nas palavras de Michelet, permanece pertinente diante das novas práticas dos historiadores que exploram os registros digitais? A metáfora ressalta que, ao examinarem os passados mais distantes, os historiadores os transmutam em presente de duas maneiras: O fazer do procedimento historiográfico segue parâmetros métricas discutidas há décadas, mas a maneira de chegar as fontes documentais hoje parpassa, incondicionalmente em algum etapa por processos digitais. Logo vem a mente sobre o Historiador na Cultura Digital.

Dentre as múltiplas abordagens existentes para definir o conceito complexo de cultura, optamos por adotar a perspectiva de Nestor Canclini (2005). Em seu trabalho "Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad" apresenta uma análise abrangente e perspicaz sobre as diversas dimensões que envolvem o termo "cultura". Destacando as duas vertentes fundamentais de significação do conceito, proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada.

Canclini examina, por um lado, a interpretação comum da cultura no uso cotidiano, onde ela é frequentemente percebida como sinônimo de erudição, informação e educação. Essa visão, influenciada por valores históricos e idealistas, ressalta a distinção entre cultura e civilização, muitas vezes vinculando-se a preconceitos e hierarquias culturais. Por outro lado, também aborda a tentativa das ciências sociais de definir cultura como um conceito

científico, estabelecendo distinções cruciais com outros conceitos, como natureza e sociedade. Essa abordagem científica busca superar interpretações subjetivas ao reconhecer tudo que é criado pelos seres humanos em qualquer sociedade e época como cultura, um entendimento mais inclusivo e contextual.

Logo a Cultura é uma construção confusa, caótica pois se "destrói; constrói e reconstrói; se estrutura e reestrutura pelos *resíduo* das análises das estruturas sociais" (CANCLINI, 2005, p. 32). A Cultura não é, e não deve ser estática, poderia ser considerada uma adjetivação do valor simbólico atribuído aos objetos, crenças, princípios e diversas experiências transcende a sua mera utilidade, estabelecendo, desse modo, os alicerces fundamentais para os rituais que se desdobram em cada sociedade. Em uma formulação alternativa, é possível afirmar que a construção do valor simbólico associado a objetos materiais e às atividades humanas emerge mediante intrincados processos de significação e reinterpretação social.

Em muito trabalhos da historiografia é utilizado o conceito "Cultura Histórica", com diversas abordagens na historiografia sobre esse conceito, como aspectos políticos de um determinado governo em valorização e secularização do passado<sup>2</sup>; como formas distintas de discursos e narrativas históricas<sup>3</sup>; ou como procedimentos e práticas epistemológicas que caracterizam a historiografia<sup>4</sup>, com tamanha diversidade para o termo "Cultura Histórica", se faz necessário destacar o que entendemos sobre o conceito "Cultura Histórica"

De acordo com os pressupostos da Didática da História de matriz alemã, todos nós buscamos nos orientar na relação passado-presente-futuro a partir da nossa vivência da vida prática, logo imaginar sobre como era o passado parte da realidade vivida no presente, bem como os questionamentos que fazemos sobre esse passado imaginado, essa Suma das operações mentais foi definido por Jörn Rüsen como Consciência Histórica. A cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da Consciência Histórica na vida de uma determinada sociedade (RÜSEN, 2014).

O conceito de cultura desempenha um papel central na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Para esse autor, a cultura é concebida como um processo integral de vida, imbuido de características sociais, que demanda ser apreendido por meio de uma perspectiva relacional. Rüsen destaca a importância da interdependência entre todos os aspectos da realidade social e a dinâmica necessária da mudança social. Portanto, a

---

<sup>2</sup> GOMES, Angela de Castro. A "cultura histórica" do Estado Novo. *Luso-Brazilian Review*, p. 103-108, 1999.

<sup>3</sup> MATOS, Maria Izilda Santos de. *Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho*. eManuscrito, 2019.

<sup>4</sup> REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. *Revista de Teoria de História*. Universidade Federal de Goiás-UFG, Ano, v. 3, 2014.

cultura, conforme entendida por Rüsen, não se configura como um elemento absolutamente superestrutural, tampouco pode ser interpretada como um simples reflexo da infraestrutura. Ao contrário, ela necessita ser compreendida no contexto e a partir dos processos relacionais. Rüsen (2014) propõe que a cultura histórica, como categoria de análise, proporciona uma compreensão abrangente da produção e uso da história no espaço público contemporâneo.

Rüsen apresenta que para entender a cultura histórica, é necessário compreender a complexidade do fenômeno da "memoração" (2014, p. 89), como exemplo, ele parte da Alemanha no pós segunda Guerra, em seu modelo teórico destinado a abordar as questões relativas aos contextos práticos de utilização e aos efeitos orientadores da cultura memorial alemã. A visão sobre os crimes nazistas e a reunificação das Alemanhas oferecem elementos que podem subsidiar o Ocidente na sua busca por uma compreensão histórica autêntica. Em outras palavras, a cultura histórica alemã tem o potencial de contribuir para a construção de uma nova cultura histórica pautada pelo reconhecimento intercultural, logo isso interfere na maneira como as pessoas constroem um modelo histórico em seu cotidiano, e isso reflete nas produções historiográficas.

Este fenômeno engloba o significativo auge do interesse pela História, o êxito dos debates acadêmicos fora do círculo de especialistas, e a notável sensibilidade do público diante do uso de argumentos históricos para fins políticos. O processo, conforme delineado por Rüsen, envolve os embates, confrontos e convergências entre a pesquisa acadêmica, o ensino nas escolas, a preservação de monumentos, os museus, outras instituições e os diversos usos que se faz da História, todos convergindo para uma abordagem comum do passado. Essa convergência se manifesta nas interações entre diferentes esferas, delineando um panorama complexo de como a cultura histórica permeia diversos aspectos da sociedade contemporânea, das relações mais simples do cotidiano até as mais complexas no ambiente acadêmico.

A cultura digital, em sua complexidade, é um fenômeno que transcende as fronteiras tradicionais da cultura, sendo moldada pela interação entre a sociedade e as tecnologias digitais. Em "Digital Culture" de Charlie Gere (2009) explora as complexidades e implicações da cultura digital. Sua análise abrangente e crítica da interseção entre a cultura e a tecnologia, entende como as ações digitais não são apenas ferramentas ou meios de comunicação, mas também moldam e são moldadas pelas práticas culturais. Ele investiga as transformações nas formas de arte, na produção de conhecimento, na comunicação e nas interações sociais, e como essas novas formas, reorientam novas práticas e necessidades que compõem a cultura digital. Um aspecto destacado por Gere é a natureza fluida da cultura digital, expressa prioritamente pela necessidade do momento.

Assim, práticas e ações comuns a toda uma comunidade, ao até mesmo mundialmente conhecidas, deixam de ser executadas num curto espaço de tempo, essa natureza fluida do instante, nós tira a percepção do des-uso, pois logo algo novo o suficiente nos satisfaz, e nesse processo, está o desafio frente a reconfiguração das noções tradicionais de autoria, propriedade intelectual e até mesmo de realidade, destacando a multiplicidade de vozes e perspectivas que emergem nesse contexto.

Manuel Castells, numa das publicações pioneiras sobre o debate "A Sociedade em Rede" (1996), destacou a transformação social impulsionada pela revolução tecnológica, e como as redes digitais têm influenciado a estrutura e a dinâmica da sociedade contemporânea, gerando novas formas de comunicação e interação trazendo diversos debates sobre dimensões morais e éticas estão sempre em voga nesse processo. Henry Jenkins, em "Cultura da Convergência" (2015), aborda a convergência midiática e a participação ativa do público na criação de conteúdo digital. Ele destaca a mudança nas dinâmicas culturais, ressaltando a importância da colaboração e da interação nas plataformas digitais. Lawrence Lessig, um dos criadores da Creative Commons<sup>5</sup> em "Free Culture, How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity" (2004), explora as questões legais e sociais em torno da propriedade intelectual na era digital. Ele destaca como a cultura digital desafia as noções tradicionais de propriedade e controle, promovendo a ideia de uma cultura mais aberta e compartilhada

A abordagem de Henry Jenkin sobre a convergência midiática e a participação ativa do público na criação de conteúdo digital, juntamente com as considerações de Lawrence Lessig (2004) sobre questões legais e sociais relacionadas à propriedade intelectual na era digital, pode ser associada às dificuldades enfrentadas pela historiografia ao lidar com fontes múltiplas e convergentes.

Nesse contexto, a perspectiva da cultura histórica, conforme proposta por Jörn Rüsen, torna-se uma lente valiosa para entender o processo de "memoração" no ambiente digital. As mudanças nas dinâmicas culturais, enfatizando a importância da colaboração e interação nas plataformas digitais. Considerando a diversidade de fontes e narrativas históricas que surgem na cultura digital, os historiadores enfrentam o desafio de lidar com uma multiplicidade de perspectivas e vozes, sem ao menos saber de seus autores, devido a multiplicidade de colaboração pela rede. A convergência de múltiplos relatos sobre eventos históricos podem gerar bons produtos históricos, mas também é espaço para criação e disseminação de Fake News,

---

<sup>5</sup> Creative Commons é um licenciamento aberto que permite que criadores e desenvolvedores da web usem conteúdo sem pagar royalties por ele, livros, músicas, fotos, vídeos e até códigos de programação, desde que atribuídos adequadamente. Para conhecer acesse: <https://creativecommons.org>

apresentando desafios interpretativos para a ciência Histórica e o Ensino de História.

Por mais que a universidade mantenha o rigor acadêmico no processo de construções historiográficas, nas redes já reconfiguraram as questões legais e sociais na cultura digital, nessa esfera, há um desafio as noções tradicionais de propriedade e controle como pontua Lessia. Da mesma forma, na historiografia, a convergência de fontes provenientes de diversas fontes e mídias, e seus múltiplos autores numa construção coletivo e sem fim, desafia as abordagens tradicionais sobre o emissor da narrativa histórica, demandando a quem busca fontes digitais, uma reavaliação dos métodos de pesquisa e interpretação.

A cultura histórica, sob a perspectiva de Rüsen, pode oferecer uma estrutura conceitual para entender esse processo de "memoração" na cultura digital. Pois ao entender o processo como uma construção coletiva, e influenciadora da consciência histórica dos indivíduos, possibilitando o diálogo e a convergência dessas múltiplas fontes, entendendo como certas temáticas históricas ganham as "trends"<sup>6</sup> e são passíveis de manipulação na própria rede.

A cultura histórica também destaca a necessidade de considerar as camadas de significado e as diversas interpretações que surgem a partir da convergência de diferentes perspectivas. A proposta aqui não é suplantando ou esquecer a ideia de Michelet sobre a figura clássica do historiador debruçado sobre os arquivos, mas, sim, reconhecer que o conceito de "cultura histórica", entendido como a consciência histórica em prática, nos possibilita potencializar uma historiografia digital.

Ao adotar essa perspectiva, alargamos a dimensão das fontes históricas de convergência, sem necessariamente abandonar as práticas historiográficas tradicionais. Pelo contrário, buscamos adaptar nosso ofício, incorporando elementos do conceito de cultura histórica na era da cultura digital.

A abordagem de Michelet, ao considerar o encontro dos historiadores com os mortos por meio de documentos, nos desafia a explorar as possibilidades e os desafios oferecidos pela digitalização das fontes históricas, reconhecendo que a convergência desses documentos pode enriquecer nosso ofício, nos aproximando das demandas que se criam sobre o passado.

Ao trazermos o conceito de cultura histórica na era da cultura digital, estamos promovendo um novo olhar ao nosso ofício, incorporando abordagens digitais que ampliam o leque de possibilidades para a pesquisa histórica. Essa perspectiva, ao invés de substituir, enriquece e diversifica as fontes e métodos

---

<sup>6</sup> A expressar "ganhar as trends" no mundo digital faz referência a rede X (antigo twitter), que destaca um assunto comentado nas redes reconhecendo termos através do símbolo da hashtag (#)

disponíveis para os historiadores, que não vão abandonar os arquivos, os documentos e fontes, mas é possível através da cultura digital agir como historiadores de multifacetados e porque não, em trabalhos convergentes para a historiografia.

### **3. Portal Clio HD: experiências investigativas na era da cultura digital**

Após explanação sobre as relações entre cultura histórica e cultura digital, abordaremos algumas experiências realizadas no âmbito do projeto intitulado Portal Clio HD que opera a partir de um diálogo entre a História e as humanidades digitais. As atividades que envolvem o Portal Clio HD consistem: na coleta de fontes digitais, na imprensa online, na curadoria de artigos, livros e materiais sobre História Digital, Tecnologias Digitais e Humanidades Digitais, bem como na curadoria e divulgação de outros portais, museus virtuais e plataformas que podem ser utilizadas tanto para a pesquisa, quanto para o ensino de História.

O Portal foi construído e hospedado na plataforma WordPress, cujo domínio foi fornecido pela própria Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A interface é intuitiva, de modo que é possível o visitante navegar pelas notícias recentes, conhecer a equipe integrante do projeto, verificar o conjunto das fontes já catalogadas, acessar os projetos individuais de cada membro da equipe, as produções, as indicações de livros, artigos e demais trabalhos, bem como acessar outros links e objetos digitais de aprendizagem.

#### **3.1. Sobre a coleta das fontes**

O Portal Clio HD conta, atualmente, com 5 (cinco) eixos temáticos de coleta de fontes com um recorte temporal entre 2019 até a atualidade. Estes eixos se desdobram em diferentes sub-eixos, conforme mostra a tabela 1.

Os documentos, que podem ser notícias, artigos, notas, colunas ou outros tipos de textos, são coletados a partir de inserções de palavras-chaves no Google. Para tanto são aplicados filtros de datas e ano de publicações. A orientação é que o documento seja lido e verificado se não é uma cópia de outro documento, se não é uma *fake news* e se o texto ou notícia relatada possui qualidade e relevância, independentemente de seu caráter ideológico ou político<sup>7</sup>.

Após a leitura, as fontes são coletadas através de um formulário do *Google Forms*, de uso interno da equipe do portal, que contém diferentes metadados

---

<sup>7</sup> Essa opção metodológica justifica-se pelo entendimento de que é o próprio pesquisador, interessado na temática, quem deve realizar os procedimentos técnicos e analíticos da fonte. O Portal realiza a coleta e o armazenamento das fontes de modo que elas estejam acessíveis no presente e salvaguardadas no futuro.

das publicações selecionadas. Além disso, como forma de salvaguardar as publicações, todos os links passam pelo crivo do *Internet Archive*<sup>8</sup> de modo que os links e as páginas estejam sempre disponíveis no ciberespaço.

Tabela 1

*Eixos e sub-eixos de coleta*

<b>Eixo principal</b>	<b>Sub-eixos</b>
<b>Conflitos contemporâneos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guerra Russo-Ucraniana;</li> <li>• Guerra entre Palestina-Israel – Hamás</li> </ul>
<b>Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros Didáticos;</li> <li>• Violência nas Escolas;</li> <li>• Educação pós-Bolsonaro</li> </ul>
<b>Direitos Humanos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violações dos direitos humanos na guerra Russo-Ucraniana.</li> <li>• Violações dos direitos humanos dos povos Yanomamis</li> </ul>
<b>Diversidade.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero.</li> <li>• Ideologia de Gênero</li> </ul>
<b>Negacionismos históricos e científicos.</b>	-----

Dados do Portal Clio HD (2024)

De modo mais específico, o procedimento para a coleta e o armazenamento dos dados, e que foi sistematizado na forma de um manual interno, segue as seguintes etapas:

1. Localização da fonte no ambiente digital.
2. Análise dos metadados para confirmação da relevância da informação em relação à nossa demanda de pesquisa.
3. Realização do download do arquivo em formato PDF.
4. Preenchimento do formulário de catalogação, a fim de organizar e registrar os dados coletados.
5. Transferência das informações do formulário principal para o específico da categoria pertinente.

O manual de coleta de fontes digitais<sup>9</sup> é uma criação exclusiva do Portal Clio HD, destinado ao uso dos pesquisadores bolsistas e colaboradores envolvidos

<sup>8</sup> Disponível em: <https://archive.org/>

<sup>9</sup> O manual foi elaborado em parceria com a historiadora Maria Portilho Bagesteiro, que em 2022 foi bolsista de Iniciação Científica (CNPq) atuante no Portal Clio HD. Além

no projeto. Esse guia de coleta é estruturado em um formato de "passo a passo", com o objetivo de simplificar o processo de coleta e armazenamento de fontes digitais. Ele fornece orientações detalhadas e até mesmo sugere a utilização de navegadores específicos para aprimorar a eficiência na coleta de dados. Após essas etapas, cada fonte digital, de forma automática, fica disponível para consulta pública em uma tabela em formato Excel.

### 3.2. Sobre o Acervo de fontes

Até o momento da escrita desse capítulo, o acervo do Portal Clio HD conta com o total de 365 fontes digitais catalogadas e disponibilizadas para consulta pública no site. Abaixo relacionamos os sub-eixos e agrupamos a "educação" e "direitos humanos" (Tabela 2).

Tabela 2

*Total de fontes catalogadas*

Sub-eixos	Número de fontes catalogadas
Guerra Russo-Ucraniana;	152 fontes
Guerra entre Palestina-Israel – Hamás	25 fontes
Educação	61 fontes
Direitos Humanos	35 fontes
Gênero	52 fontes
Negacionismos históricos e científicos	40 fontes
Total	<b>365 fontes</b>

Dados do Portal Clio HD (2024)

Por fim, é crucial destacar que o que torna possível a realização das atividades do Portal Clio HD é trabalho colaborativo, isto é, aquele que envolve a participação de bolsistas e voluntários dedicados à História e às suas interfaces com as Tecnologias Digitais. Como Daniel Coehn (2022) bem observa, um dos principais desafios enfrentados por projetos voltados à construção de arquivos digitais é atrair pessoas dispostas a contribuir com a coleta de materiais. É nesse sentido que estamos direcionando nossos esforços para obter financiamentos que garantam a manutenção contínua da coleta de fontes e para promover a divulgação das atividades do portal na internet e na comunidade científica.

---

disso, como fruto da atuação no projeto, a autora escreveu seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: "Narrativas revisionistas e negacionismos históricos no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022): uma análise a partir das mídias digitais", defendido em 2023. Disponível em: <https://rb.gy/k839a7>

## 4. Ações realizadas e as possibilidades de trabalho através do Portal Clio HD

A existência e a permanência das atividades Portal Clio HD são possíveis devido ao trabalho coletivo de professores e estudantes. As coletas das atuais 365 fontes digitais, distribuídas em diferentes eixos e sub-eixos temáticos, não seria possível se fosse algo centralizado na figura do coordenador. Portanto, um projeto que se propõe a atuar no âmbito da cultura histórica e cultura digital, mais especificamente a partir dos diálogos entre História Digital e Humanidades Digitais, implica em contar com pessoas dedicadas a amplificar os debates e propor novas questões e temáticas a serem analisadas e investigadas.

A equipe do projeto conta, atualmente com 9 integrantes, dentre docentes, graduandos, bolsistas de iniciação científica, Mestres, mestrandos e doutorandos de diferentes regiões brasileiras e universidades, como Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Estadual de Feira de Santana, além da própria Universidade Federal de Pelotas.

A equipe ligada ao Portal Clio HD organizou um dossiê temático intitulado: “O ensino de História na ponta dos dedos: tecnologias, narrativas e vivências”, publicado pela Revista História Hoje (ANPUH/RJ<sup>10</sup>), e que também conta com uma importante entrevista com a historiadora portuguesa Sara Dias-Trindade sobre o ensino de História e as Humanidades Digitais.

Na mesma direção, publicamos o artigo intitulado “Sobre os sentidos e os efeitos do passado no presente: a presença da temática nazista em uma conversa no episódio 545 do programa *Flow Podcast*, na Revista AEDOS (UFRGS), em que buscamos analisar “(...) fala polêmica de Bruno Aiub – popularmente conhecido como Monark – proferida, em meio a outros convidados, no dia 07 de fevereiro de 2022, no episódio 545 do programa *Flow Podcast*, sobre a defesa da possibilidade de legalização de um partido nazista no Brasil.” (Bonete, Manke, 2023, p.103).

Contamos com resumos e resumos expandidos publicados por Arthur Garcia Betemps, Vitória Gonçalves do Nascimento, Cyro Leonardo da Rosa Silva (ex-integrante da equipe). Mais recentemente, como fruto de sua atuação como bolsista de iniciação científica (CNPq), Maria Portilho Bagesteiro desenvolveu seu trabalho de conclusão de curso com base nas fontes catalogadas para o portal.<sup>11</sup> A referida estudante ingressou no Programa de Pós-Graduação em

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/24>

<sup>11</sup> A produção geral da equipe do Portal Clio HD pode ser acessada em: <https://urlis.net/gemh3nsk>

História (PPGH) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) para cursar mestrado sob nossa orientação.

Outro ponto que merece destaque é a atuação da doutoranda em História Alvanir Ivaneide Alves (UFRPE) no processo de curadoria dos museus e acervos virtuais que compõem a seção de objetos digitais. Além de trabalhar com esta temática em sua dissertação de mestrado, a autora organiza e seleciona esses museus virtuais, por diferentes regiões, para que possam estar disponíveis via Portal Clio HD. Outra contribuição relevante é do mestrado em História (UFPEL) Thalys Figueiredo Sartório que possui afinidade com a construção de websites com temáticas ligadas ao ensino de História e que também realiza a curadoria de portais para integrar a aba de objetos digitais da aprendizagem. Por fim, mencionamos a atuação de Thayná Luiza Uhde Dalsasso, graduanda em História (UFPEL), atual bolsista de IC do projeto que, além de auxiliar na manutenção do portal, também está realizando a coleta de fontes digitais sobre gênero e ideologia de gênero.

Em fevereiro de 2024 o Portal Clio HD inaugurou uma nova seção intitulada "Artigos Clio HD"<sup>12</sup> que abriga textos de historiadores e pesquisadores ligados às tecnologias digitais, História Digital e humanidades digitais. Os materiais são publicados em linguagem acessível e servem como referência e divulgação científica sobre as temáticas que envolvem o projeto do portal e o tempo presente.

Por fim, destacamos algumas potencialidades do projeto: a) realizar a salvaguarda de fontes digitais para a pesquisa histórica e para o ensino de História; b) desdobramentos das coletas em subprojetos de pesquisa e de ensino; c) curadoria e divulgação científica.

Acreditamos que a iniciativa do Portal Clio HD possui inúmeros potenciais e desafios futuros que, além das contribuições para a pesquisa histórica e para o ensino de história, podem atuar principalmente na formação de novos professores-pesquisadores comprometidos/as com questões relacionadas à História, ao ensino de história, ao fazer coletivo e as questões urgentes de nosso tempo presente que demandam análises e interpretações históricas.

## 5. Bibliografia

Bonete, Wilian Junior; Manke, Lisiane Sias (2023). Sobre os sentidos e os efeitos do passado no presente: a presença da temática nazista em uma conversa no episódio 545 do programa Flow Podcast. *Revista AEDOS*, v. 15, n. 34, 102-119.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cliold/artigos-clio-hd/>

- Canclini, Nestor. G. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa
- Certeau, Michel.(1982) *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Forense
- Gere, Charlie (2009). *Digital culture*. Reaktion Books
- Jenkins, Henry.(2015). *Cultura da convergência*. Aleph
- Lawrence Lessig (2004). *Free Culture, How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*, Penguin. Disponível em <http://fr.readwriteweb.com/2009/02/05/a-la-une/culture-libre-free-culture-lawrence-lessig-ebook/> acesso em 27 de fevereiro de 2024.
- Rüsen, Jörn. (2014) *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélio Schneider. Editora Vozes.
- Rüsen, Jörn. (2022) *Cultura histórica, formação e identidade. Sobre os fundamentos da Didática da História*. W.A Edições.

# Letramento histórico-digital no ensino universitário de História

Danilo Alves da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
*daniloalveshistoria@gmail.com*

Margarida Maria Dias de Oliveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
*margaridahistoria@yahoo.com.br*

## 1. Introdução

Os cursos universitários de História e a necessidade da atualização dos seus Projetos Pedagógicos no que diz respeito às competências e habilidades digitais na formação do profissional da História é a principal preocupação deste texto.

Partimos das nossas experiências sobre como os cursos de graduação e pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte lidam com a formação de professores e pesquisadores habilitados para a leitura do tempo na era digital.

Não podemos mais tratar o desenvolvimento de habilidades digitais no ensino universitário, como um apêndice da formação de um profissional da História, como um elemento acessório que se adquire em cursos complementares, minicursos, oficinas. Reconhecemos a necessidade deste tipo de atualização para o profissional da História, contudo, nossa defesa se constitui de pensar a formação do profissional em sua integralidade, expressa nos Projetos Pedagógicos e nos programas de cursos que formam os futuros profissionais e, sobretudo, como ela se executa nas práticas de sala de aula.

## 2. A formação do profissional da História no ensino superior: o caso da UFRN

No Campus Central da UFRN, vinculadas ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e no interior do Departamento de História, há duas Habilitações do Curso de Graduação em História (presenciais): Licenciatura e Bacharelado. Além disso,

dois cursos de pós-graduação (acadêmico e profissional), o primeiro com Mestrado e Doutorado.

No Projeto Pedagógico da Graduação (Licenciatura), publicado em 2018, há um parágrafo na página 41 que afirma:

No que se refere à incorporação dos avanços tecnológicos, o curso utiliza a estrutura disponibilizada pela UFRN para alunos e professores. Essa instituição oferece, entre outros serviços: o acesso gratuito à Internet em todas as suas instalações; um elenco de serviços especializados em tecnologias da informação e da comunicação (TIC) com múltiplos recursos, o que favorece a implantação da acessibilidade digital e comunicacional. Em consonância com os princípios de acessibilidade, salienta-se que o portal oficial da UFRN ([www.ufrn.br](http://www.ufrn.br)) dispõe de tradução de conteúdos para inglês, espanhol, francês e Libras, visando incluir estudantes, professores estrangeiros e surdos (UFRN, 2018).

É necessário observar que a referência se faz de forma genérica às tecnologias da informação, acesso à internet etc. Pode se justificar afirmando que este item se referia à acessibilidade e flexibilidade que caracterizariam a proposta do Curso, contudo, ao se referir especificamente nos Objetivos do Curso, no Perfil do Egresso e nas Competências e Habilidades do profissional ali formado, o tom das afirmações não é diferente:

Formar profissionais capacitados a pesquisar e produzir materiais pedagógicos que se utilizem de novas linguagens e tecnologias da comunicação e informação (TIC), tais como vídeos, fotografias, músicas, *blogs* etc. (UFRN, 2018, p. 19).

A proposição anterior está nos Objetivos do Curso e nos importa, primordialmente, ressaltar que as novas tecnologias e mídias digitais são referenciadas nas suas utilizações, mas não como componente da produção de um conhecimento. Voltaremos a essa questão, mas antes observamos o que diz o Perfil do Egresso: Mostrar-se capaz de incluir como apoio no processo de ensino-aprendizagem o uso de tecnologias como a internet, o cinema e o vídeo (UFRN, 2018, p. 35) e nas Habilidades e Competências quando reitera: Estar habilitado a fazer uso das tecnologias audiovisuais de apoio ao processo ensino-aprendizagem (UFRN, 2018, p. 37).

É importante refletir sobre o caráter externo das novas tecnologias e das mídias digitais. É como se elas não houvessem alterado a produção do conhecimento histórico, o profissional de História só as utiliza, se apropria da tecnologia ou da mídia digital, mas isso não interfere na sua forma de produção. O profissional atua sobre e não é marcado por ela. Será que é assim?

O Curso de Graduação em História (Bacharelado) da UFRN está em processo de revisão do Projeto Pedagógico que data de 2003. Nele, lê-se uma visão bem pessimista da inserção destas tecnologias: ... Num mundo em que as individualidades têm de conviver sob a pressão da fragmentação promovida e

acelerada pelo domínio das tecnologias que percorrem nossa vida em todos os planos ... (UFRN, 2003, p.17) e, constatamos, que o Projeto Pedagógico da Licenciatura (2018) copiou o que já estabelecia o Projeto de 2003, implantado em 2004, quando afirma como Perfil do Egresso: Mostrar-se capaz de incluir como apoio no processo de ensino-aprendizagem o uso de tecnologias como a internet, o cinema e o vídeo. (UFRN, 2003, p. 39) e nas Habilidades e Competências estar habilitado a fazer uso das tecnologias audiovisuais de apoio ao processo ensino-aprendizagem (UFRN, 2003, p. 45).

Deduz-se, portanto, que a visão utilitária do uso das novas tecnologias e mídias digitais não foi alterada. O que nos chama a atenção é o fato de que essas expressões culturais se imiscuem com os sujeitos sociais, alteram nossas formas de sentir, pensar e agir. Como se relacionar com uma expressão cultural e, portanto, com os sujeitos em formação como se elas e eles fossem os mesmos de 2004 e 2018 e, mais importante, como se as alterações tecnológicas e as novas formas de relação com as mídias digitais não interferissem nas concepções de fontes, formas de conservação, preservação e apropriação, entre outras questões que dizem respeito à produção do conhecimento histórico e seus formatos?

O regulamento geral dos Programas e Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), explicita os objetivos gerais que norteiam os cursos e programas afirmando que devem promover a formação científica, tecnológica, cultural ou artística ampla e aprofundada dos estudantes, devem desenvolver a capacidade individual de pesquisa e a criatividade nos diferentes domínios do saber, além de promover a produção de conhecimento através do desenvolvimento da pesquisa científica, qualificando profissionais para a docência no ensino superior e contribuindo com a busca de soluções para os problemas nacionais e o atendimento às demandas da sociedade (UFRN, 2022).

Não há referência direta às novas tecnologias e às mídias digitais, mas entendemos que o fato de reivindicar a busca de soluções para os problemas nacionais e o atendimento às demandas da sociedade evidencia um posicionamento sobre a necessidade de ter sempre em foco que o conhecimento se produz em relação a grupos sociais, em interação com uma sociedade em espaço e tempo e que, portanto, objetivo e público são variáveis fundantes para refletir, discutir e produzir qualquer tipo de conhecimento.

Como estratégia para formar os futuros professores universitários, o Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UFRN, prevê que os pós-graduandos bolsistas realizem pelo menos um estágio de docência assistida na graduação como parte das atividades acadêmicas do curso de mestrado e doutorado, sendo obrigatória a matrícula na disciplina de Docência do Ensino Superior, antes da realização do estágio. Aos não bolsistas é optativo fazer o estágio docência.

A experiência que vivenciamos e aqui pretendemos descrever, refletir e avaliar foi uma opção eivada de posicionamentos em relação à formação continuada

(no Profhistória, em nível de Mestrado) e concernente à pesquisa em nível de Doutorado (acadêmico) dos autores como orientando e orientadora.

### **3. Letramento histórico-digital em disciplinas universitárias no curso de História da UFRN durante o ensino remoto**

Na apresentação do dossiê de uma edição especial da Revista História Hoje, os pesquisadores Itamar Freitas e Margarida Dias (2021), ao se referirem ao ensino remoto, destacaram o quanto os problemas já existentes nas aulas presenciais continuaram a acompanhar este ensino durante a pandemia da Covid-19, exemplificando o fato de as salas de aulas continuarem centradas nos docentes, na oralidade e no conteúdo factual.

A experiência que ora será apresentada daqui em diante, se coloca em perspectiva diferente daquela questionada pelos pesquisadores. Deste modo, buscamos diminuir a centralidade das atividades no docente em sala de aula, bem como a oralidade como recurso principal das atividades, e desenvolver formas de ministrar aulas em que o conteúdo factual fosse o meio para o desenvolvimento de habilidades históricas e digitais.

Consideramos fundamental que em um curso de graduação o exercício da produção do conhecimento histórico se efetive como atividade principal, fazendo com que os estudantes sejam levados a perceber que, em quaisquer lugares onde se precisar da pesquisa histórica, os profissionais de História devem estar preparados para tal e que o formato da apresentação desse conhecimento é mais um desafio para compor as reflexões e formação dos futuros graduados em História.

O uso do que denominamos de letramento histórico-digital no ensino de disciplinas universitárias, no curso de História da UFRN durante o ensino remoto, foi a junção do aprender a produzir conhecimento histórico com fontes digitais e cujos resultados também se apresentaram em meios digitais. As reflexões, interpretações e análises sobre questionamentos, fontes, manipulação do tempo, fundamentação teórica e metodológica e formato da narrativa, fazem parte dessa formação.

O letramento histórico-digital segundo Silva (2020) é uma metodologia de ensino que prioriza a produção de conhecimento histórico, conjugando habilidades históricas e digitais de forma simultânea. A metodologia foi pensada no âmbito do mestrado profissional da UFRN, inicialmente para ser usada no ensino de História na educação básica, por entender que na era digital, não se podia ignorar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da História de crianças e adolescentes.

No contexto de ensino remoto, utilizamos o processo de letramento histórico-digital para o ensino de disciplinas universitárias no curso de História da UFRN,

priorizando o método histórico, a aquisição de procedimentos de pesquisas, a apropriação de saberes tecnológicos e digitais e o desenvolvimento de competência narrativa expressa em diferentes linguagens com sentido histórico, conforme a metodologia desenvolvida por Silva (2020).

#### **4. Objetivos**

- Construir atividades em que os estudantes da graduação fossem protagonistas;
- Executar atividades em que passos básicos da produção do conhecimento histórico estivessem presentes: problema de pesquisa, recorte espaço-temporal, fontes, fundamentos teóricos e metodológicos, narrativas;
- Pautar reflexões sobre como a produção da pesquisa histórica pautada pelas novas tecnologias digitais apresentam novos desafios para os profissionais de História;
- Valorizar os trabalhos dos estudantes por meio da exposição e avaliação por pares.

#### **5. As atividades: planejamento e execução**

A experiência descrita aqui se refere às nossas memórias e aos nossos registros pessoais, na condição de pós-graduando do Programa de Pós-Graduação em História da UFRN e de professora titular do Departamento de História da mesma universidade e do referido Programa. Como forma de preparar o estudante da pós-graduação para o estágio docência na graduação, a disciplina Docência no Ensino Superior é oferecida em caráter obrigatório aos pós-graduandos, entendendo que sua função é oferecer elementos para pensar, refletir e planejar o ensino universitário de História.

Assim, durante a pandemia construímos uma trilha formativa com o intuito de atender ao ensino remoto usando o método histórico e os princípios do letramento histórico-digital para ministrar as aulas em três disciplinas da graduação: Historiografia e pesquisa do ensino de História (Disciplina Optativa), Arquivística Histórica (Disciplina Obrigatória para a Habilitação Bacharelado e Optativa para a Licenciatura) e Ensino de História e Materiais Didáticos (Disciplina Optativa).

Construiu-se um planejamento considerando princípios gerais norteadores que seriam tomados como referência para as práticas e ações durante o percurso das disciplinas, sendo estes pautados nas avaliações que, por meio dos nossos estudos e pesquisas, consideramos necessário atuar. O primeiro objetivo geral das disciplinas em execução naquele semestre era o que, inspirados em Adichie

(2019), chamamos de combater a história única, ou seja, buscar pluralizar as fontes, os sujeitos, os objetos de pesquisas, os problemas históricos a fim de construir diferentes narrativas para o ensino de História.

A nossa compreensão de sala de aula como espaço do exercício do método histórico permitiu a superação de aulas explicativas, centradas em conteúdos factuais ou na sistematização de ideias gerais e específicas de textos historiográficos. Compreendemos que seja importante o estudante entrar em contato com o resultado de pesquisas acadêmicas, em seus variados formatos, mas que ao acessá-los o faça com objetivos definidos, como por exemplo, buscar conceitos para indagar, questionar e problematizar objetos em estudo.

Deste modo, propomos que cada estudante elegeisse um problema do ensino de História no Ensino Fundamental da Educação Básica, detectado no estágio supervisionado da graduação e investigassem tal problema. Eles também deveriam articular os resultados de pesquisas acessadas nos textos historiográficos, indicados nas disciplinas em estudo, a fim de elaborar soluções para tais problemas.

As soluções encontradas pelos estudantes poderiam ser comunicadas em variados formatos, sobretudo, a confecção de material didático, já que a maioria dos estudantes eram do curso de licenciatura em que os profissionais terão que lidar com problemas cotidianos e deverão propor soluções. O material produzido deveria assumir um formato digital, deixando evidente o público-alvo e os objetivos a que se destinava, bem como uma descrição geral e possíveis modos de utilizá-lo. Nosso objetivo foi promover a interação dos estudantes com os conteúdos previstos nas disciplinas universitárias e, ao mesmo tempo, permitir que eles elaborassem soluções para os problemas da disciplina escolar História.

Com intuito de expor os materiais produzidos pelos estudantes e considerando o contexto de ensino remoto, criamos um *site* na *web*, com diferentes seções conectadas entre si, o que permitiu que os materiais didáticos ou de divulgação histórica produzidos por eles fossem acessados, avaliados e até mesmo arquivados. Notamos que o uso de um ambiente digital neste processo de ensino e aprendizagem na graduação em História facilitou a interação dos estudantes com os objetos de conhecimento, com os conteúdos das disciplinas que estavam cursando, com os trabalhos deles entre si, cumprindo um dos princípios norteadores de que os conteúdos são meios para alcançar as habilidades digitais e históricas e não o fim em si mesmos.

Valorizar a educação básica e o ensino universitário como produtores de saberes diversos, expressos em livros, textos, memórias, foi outro princípio assumido na organização da disciplina e de seu desenvolvimento com os estudantes. Nossa compreensão é a de que estes dois ambientes acadêmicos são espaços produtores de conhecimentos, de relações, de saberes, de materiais, de narrativas históricas que lhe são próprias, pois cada um deles atende a objetivos formativos específicos, contudo, são dialógicos e complementares.

Por último, evidenciamos que a nossa prática ao preparar e ministrar aulas nas três disciplinas, buscou estabelecer e valorizar o diálogo com a comunidade, no sentido de ler os acontecimentos, de analisar os contextos a qual os sujeitos da escola e da universidade estavam inseridos, entendendo que ninguém faz história apartado de onde se vive e das demandas do presente, tanto na escola, quanto na universidade. Nosso intuito foi demonstrar aos estudantes que, ao preparar aulas, materiais didáticos, atividades de ensino e pesquisa para o ensino de História, não podemos nos esquecer do contexto e do público com o qual buscamos estabelecer diálogo. Afinal, produzimos história(s) na busca de construção de sentidos históricos para o presente e para a realidade a qual nos encontramos.

Assim, concluímos que preparar um curso no formato de uma disciplina acadêmica universitária e conseqüentemente suas aulas, os professores não só devem ter um olhar minucioso para a ementa, os tópicos de conteúdos e suas referências bibliográficas, mas em consonância com estes elementos, construir sentidos e princípios que revelam um fazer histórico comprometido com a produção de um conhecimento histórico crítico e necessário ao tempo presente. Os sujeitos que irão cursar disciplinas acadêmicas universitárias, no nosso caso, estudantes de licenciatura e do bacharelado em História, precisam estabelecer relações entre aquilo que se estuda na universidade, com aquilo que as salas de aulas da educação básica exigem de um professor de História e com os usuários do conhecimento histórico (por meio de museus, exposições, arquivos, filmes, divulgação científica): saberes históricos, saberes profissionais e saberes do presente.

Na condição de estudante de pós-graduação, construiu-se um plano de docência assistida para o componente curricular *Historiografia e Pesquisa do Ensino de História*. Os princípios, já discutidos anteriormente, foram incorporados nas práticas de estágio, permitindo contato da pesquisa do curso de doutorado com o ensino da graduação. Assim, conseguimos articular e, ao mesmo tempo, permitir que a graduação e a pós-graduação situadas em um mesmo departamento da Universidade, conseguissem dialogar por meio dos saberes históricos do professor universitário, do estagiário da pós-graduação e dos graduandos.

Após discussões e elaboração de propostas pedagógicas para as disciplinas, sob orientação da professora, os estudantes da graduação foram orientados que os estudantes da pós-graduação seriam mediadores no estudo e na construção do conhecimento, sendo a principal função do discente estagiário mediar a construção do conhecimento por meio de atividades que se utilizavam de metodologias ativas no ensino remoto. Indicamos o caminho percorrido:

- a) Indicações de textos para leitura: o objetivo desta atividade foi promover o acesso aos textos historiográficos elementares nas disciplinas;

- b) Problematização das práticas de ensino e pesquisa já vivenciadas pelos estudantes durante o curso: estágio supervisionado, PIBID, PIBIC;
- c) Elaboração de problemas a serem investigados no percurso da disciplina universitária em curso;
- d) Sistematização de conceitos acessados nas leituras de textos historiográficos;
- e) Elaboração de produtos didáticos.

Cada estudante envolvido nas disciplinas pôde de forma individual ou coletiva sistematizar seu conhecimento articulando suas habilidades históricas e digitais no desenvolvimento de produtos didáticos dos mais variados. Alguns confeccionam sequências didáticas, outros infográficos, materiais para divulgação de conhecimento histórico nas redes sociais, vídeos, textos acadêmicos, como também *podcasts* e outros materiais utilizando diferentes linguagens.

## 6. Resultados

Apresentamos nesta seção, alguns resultados da produção didática dos estudantes do curso de licenciatura em História, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nas disciplinas de Historiografia e pesquisa do ensino de História, Arquivística Histórica e Ensino de História e Materiais Didáticos:

Figura 1

*Disciplina Arquivística Histórica*



Nota: <https://sites.google.com/view/mostra-de-experencias-formativ/mostras/iv-mostra/visita%A7%C3%A3o/arquiv%C3%ADstica-hist%C3%B3rica?authuser=0>.

A disciplina Arquivística Histórica (Figura 1) é Obrigatória para a Habilitação Bacharelado. Pela sua ementa se constitui em uma introdução à Arquivologia e propõe o diálogo sobre a produção do conhecimento histórico e os arquivos. Os trabalhos realizados pelos alunos matriculados no semestre 2021.2(13 estudantes)

versaram sobre a divulgação de acervos e/ou arquivos que conhecidos por eles durante a disciplina, ou mesmo o próprio componente curricular, se configuraram como fundamentais para conhecimento de um público maior. A estagiária docente foi a, então, mestranda Maria Luiza Dantas Lins.

Figura 2

*Disciplina Historiografia e pesquisa do ensino de História*



Nota: <https://sites.google.com/view/mostra-de-experincias-formativ/mostras/iv-mostra/visita%C3%A7%C3%A3o/historiografia-e-pesquisa-do-ensino-de-hist%C3%B3ria?authuser=0>.

Figura 3

*Disciplina Ensino de História e Materiais Didáticos*



Nota: <https://sites.google.com/view/mostra-de-experincias-formativ/mostras/iv-mostra/visita%C3%A7%C3%A3o/ensino-de-hist%C3%B3ria-e-materiais-did%C3%A1ticos?authuser=0>.

A disciplina Historiografia e Pesquisa em Ensino de História (Figura 2) é Optativa tanto para a Habilitação Licenciatura quanto para o Bacharelado. No semestre de 2021.2 ela teve a inscrição de dez discentes e o estagiário docente foi Danilo Alves da Silva, doutorando. A disciplina tem por objetivo principal apresentar a historiografia produzida sobre o ensino de História e propor temas de pesquisa a

partir das lacunas observadas. Os materiais produzidos versaram, sobretudo, propondo fontes para a história do curso de História da UFRN e divulgando para um público mais amplo as potencialidades do campo.

A disciplina Ensino de História e Materiais Didáticos (Figura 3), oferecida no semestre de 2021.2, teve como estagiário docente o, então mestrando, Rafael Fiedoruk Quinzani e cinco discentes que se matricularam. A proposta da disciplina é discutir, em uma perspectiva histórica, a elaboração de materiais didáticos. Os materiais produzidos se direcionaram para complementar temas que os estudantes consideraram que faltavam para trabalhar junto com os conteúdos considerados canônicos na tradição escolar.

## **7. Conclusão**

Se não alterarmos nossa concepção formativa no que diz respeito às habilidades históricas e digitais nos cursos de graduação e pós-graduação em História no Brasil, estaremos formando professores e pesquisadores para atuarem em ambientes díspares aos ambientes híbridos e digitais, levando recém-formados em História a buscarem em outros ambientes formativos, pensados a partir de outras bases epistêmicas e metodológicas, que se distinguem das formas de ler o tempo que são próprias da ciência histórica. Há de se construir um entendimento de que o ensino universitário de História deve considerar as habilidades históricas e digitais expressas nos Projetos Pedagógicos como elementos fundamentais no processo de planejamento de disciplinas acadêmicas e aulas na graduação e pós-graduação.

O ensino universitário de História deve ser o ambiente de aprendizagem privilegiado para promover o letramento histórico-digital dos futuros profissionais da História, pois é nele que os professores e pesquisadores desenvolvem as bases epistêmicas e metodológicas próprias da ciência histórica que lhe auxiliarão no exercício da profissão de historiador.

O método histórico deve ser a principal referência em termos metodológicos e teóricos para o ensino universitário de História. Uma boa aula de História no ensino universitário não deveria ser a aula expositiva, conteudista, de memorização historiográfica, mas, sim, aquela que se baseia no uso do método histórico, que valoriza o questionamento histórico, a leitura e análise de fontes – fontes primárias, textos historiográficos, materiais didáticos –, conseqüentemente, uma narrativa com sentido histórico produzida pelo estudante mediada pelo professor universitário.

Nosso intuito neste texto foi sistematizar reflexões, acerca do ensino universitário de História, a partir da nossa experiência enquanto professora universitária e estudante de pós-graduação, compreendendo que o melhoramento do ensino e da pesquisa se dará a partir da crítica sistematizada do nosso fazer e das nossas práticas de ensinar e aprender História.

## 8. Bibliografia

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Oliveira, I. F.; de Oliveira, M. M. D. (2021). Apresentação: Sabe lá, o que é não ter e ter que ter para dar: ser profissional de História durante uma pandemia. *Revista História Hoje*, 10(21), 4-8.
- Silva. Danilo Alves da. (2021). *Letramento histórico-digital*. Autografia.
- UFRN. (2003). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de História*. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN.
- UFRN. (2018). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de História Licenciatura na modalidade presencial*. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN.
- UFRN. (2022). *Regulamento Geral*. Dispõe sobre o regulamento geral dos Programas e Cursos de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN.

# A aprendizagem de conteúdos curriculares de história e o desenvolvimento da autonomia dos alunos: a produção de livros digitais

Marcelo Antonio Bueno Moraes  
Universidade Federal do Paraná  
*buenomoraes277@gmail.com*

## 1. Introdução

A experiência que será apresentada nesse capítulo surgiu de dois elementos pedagógicos que fazem parte de minha trajetória de ensino no ambiente escolar ao qual exerço a docência a dezenove anos. O primeiro é tornar o estudante protagonista do processo de ensino a partir de diversas estratégias ao longo das aulas. O segundo, diz respeito ao uso da tecnologia e as suas ferramentas nesse processo. Destaco logo de início, que elas vêm produzindo bons resultados em minha prática educativa.

Esses elementos pedagógicos estão diretamente ligados no ambiente escolar ao currículo prescrito, constituído em parte dos conteúdos curriculares, os quais estão divididos em cada série/ano do Ensino Fundamental e Médio. Diante de cada conteúdo a ser desenvolvido surge a questão norteadora. Como trabalhar esse ou aquele conteúdo curricular? Nesse sentido, o professor ainda irá interrogar-se sobre outros aspectos ligados a esses conteúdos: De que forma irá abordá-los? Quais metodologias e recursos irá utilizar? E por fim, como irá realizar o processo de avaliação?

A partir dessas importantes questões que inicialmente ocorreu um diálogo com os alunos para apresentar o desafio de produzir livros digitais. Vale salientar, que a proposta gerou certa insegurança, pois representava algo novo e nenhum aluno ao ser questionado tinha produzido esse tipo de trabalho anteriormente, todavia os alunos aceitaram em desenvolver a proposta.

A matriz curricular contempla um rol de conteúdos curriculares para cada ano escolar, distribuídos ao longo do ano letivo em trimestres. Assim no primeiro momento foram escolhidos com cada turma os conteúdos pertencentes ao ano escolar do segundo trimestre e, a partir dessa escolha, ocorreu todo um plano de trabalho para responder as questões já descritas.

O trabalho então, foi realizado com setenta e cinco alunos de três turmas do 3º Ano do Ensino Médio, de um Colégio público estadual localizado na Região Metropolitana de Curitiba, no Paraná (BR). Para conhecimento histórico da instituição e dos seus sujeitos descrevem-se alguns dados.

O Colégio é de grande porte e atende diversas comunidades, inclusive alunos e alunas que vivem em bairros mais distantes da área central, em parte economicamente pertencentes à classe média e em parte à classe baixa.

Os pais e/ou responsáveis exercem variadas profissões, atuando como (pequenos e micro empresários, comerciantes, trabalhadores de fábricas, empregadas domésticas, autônomos, servidores públicos da educação e da saúde, entre outras).

Nesse contexto é importante destacar que o Colégio completou 60 anos em 2023 representando assim, forte presença no espaço do Município. Atualmente muitos alunos são filhos ou netos dos primeiros estudantes.

No que diz respeito as aulas especificamente da disciplina de História, e ao grupo de estudantes escolhidos para a realização desse trabalho. No 3º ano do Ensino Médio, foram duas aulas ministradas semanalmente no ano de 2023.

Nesse trabalho, os livros didáticos considerados como elemento da cultura escolar, e de fácil acesso nas instituições, exerceram inicialmente um papel fundamental em duas etapas; a primeira na leitura e conhecimento sobre os temas escolhidos. A segunda com a pesquisa e registro dos conteúdos pertinentes para cada equipe e seu uso na elaboração do livro digital. Nessa perspectiva podemos afirmar o que autores e pesquisadores destacam sobre o livro didático. Para Garcia (2007) os livros didáticos podem ser considerados elementos da vida das escolas.

No Brasil a uma política pública do governo federal, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, que compra e distribui livros didáticos a todas as escolas públicas a nível Fundamental e Médio do território nacional, para a maioria das disciplinas curriculares dentre essas a disciplina de História.

O livro didático é um objeto da cultura escolar (Forquin, 1993; Juliá, 2001). E portanto, ainda muito utilizado nesse contexto, e nessa produção. O livro didático foi ponto de partida para a pesquisa dos conteúdos curriculares selecionados, e utilização de diferentes formas desde a síntese de seus textos, das fontes iconográficas, documentos oficiais entre outros.

Ao utilizar o livro didático da disciplina de História temos como aporte teórico Escolano (2006) e o currículo editado. Nesse sentido os conteúdos das diretrizes curriculares normativas dos diferentes níveis de ensino, adquirem um novo sentido pelos autores dos livros didáticos.

O resultado desse trabalho pode ser considerado mais uma transposição do currículo editado, onde os alunos sob a mediação do professor produziram exemplares de livros digitais com suas escolhas e análises a respeito do conteúdo escolhido.

Os conteúdos curriculares abordados no desenvolvimento dos trabalhos foram: o Período entre Guerras Mundiais (1920-38) especialmente a Crise de 1929 e os Regimes Totalitários na Europa (Fascismo, Nazismo e Franquismo); o Primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-45) e a Segunda Guerra Mundial (1939-45). Esses conteúdos estão apresentados no livro didático História e Contato, vol. 3. Cada aluno possuía um exemplar que fica na biblioteca da sala de aula.

A experiência assumiu como princípio o protagonismo dos alunos/as no processo de aprendizagem descrito por Seffner (2018). O uso de tecnologias e suas ferramentas para a produção de diferentes trabalhos com os alunos/as como sugerido por Freitas e Pereira (2021) e por Chaves, Garcia e Garcia (2017).

Buscou-se desde o início do processo que os alunos estivessem a frente na condução de toda a experiência. No diálogo com o professor na aceitação do desafio, na escolha das equipes, no formato que o livro teria desde a escolha da capa, nas discussões entre a equipe e o professor sobre as dificuldades encontradas na pesquisa e no uso das ferramentas do programa, na apresentação do produto final e no relatório de cada equipe sobre a experiência.

O uso de tecnologias e suas ferramentas para a produção de diferentes trabalhos com os alunos/as como sugerido por Freitas e Pereira (2021) e por Chaves, Garcia e Garcia (2017). Nesse caminho protagonizado pelos os alunos ficou claro o que afirmaram esses autores a respeito da presença e uso em nossas escolas das tecnologias e suas diferentes ferramentas e principalmente o desafio de sua utilização.

## **1.1. Contextualização**

A instituição de ensino pública que ocorreu esse trabalho é de grande porte, localizada na área central do Município. No ano de 2023 foram matriculados no ensino Fundamental Séries Finais e no Ensino Médio e Profissionalizante 1050 estudantes. Distribuídas em três períodos manhã, tarde e noite. Grande parte dos estudantes são oriundos de bairros próximos, no entanto, outros moram em bairros distantes.

Nesse contexto essa produção foi marcada pelos elementos da cultura escolar que sedimentam o trabalho dos professores de diferentes formas, as quais serão apresentadas em seguida:

### *1.1.1. Dos conteúdos curriculares e a disciplina de História*

A escola é constituída de elementos da cultura escolar, nessa experiência em particular, foram três: o currículo prescrito, o currículo editado e as disciplinas escolares especialmente a História. Diante desses três elementos estão os professores e alunos, os quais vivenciam e experienciam diretamente todo o movimento proporcionado por estes três elementos.

Diante desse contexto o estudo mostrou-se propositivo e relevante especialmente por que os alunos participaram ativamente em cada um. Partindo do currículo formal e dos conteúdos selecionados, pesquisando e conhecendo em um primeiro momento no currículo editado na forma dos livros didáticos de História. E produzindo os livros digitais na disciplina de História, com a contribuição das disciplinas, de Arte, de Física e de Língua Portuguesa.

### *1.1.2. Das tecnologias e das fontes de pesquisa*

A cada dia que passa o ambiente escolar é permeado pela tecnologia e suas várias ferramentas. Foi nesse contexto que o trabalho tomou forma. Os alunos desde o início protagonizaram nas equipes essa nova experiência com a tecnologia. Na utilização de metodologias ativas e o uso das diversas ferramentas para produção didática, as quais foram necessárias para o formato final dos livros digitais.

No contexto em estudo o conhecimento e o uso de novas tecnologias no espaço escolar é atualmente parte do programa de ensino com diferentes plataformas em cada área do conhecimento. Partindo dessa perspectiva, os alunos conheceram, manusearam e produziram, nas diferentes ferramentas de uma plataforma ainda não utilizada na sala de aula, o Book Creator.

Na disciplina de História especialmente no contexto que ocorreu a produção dos livros digitais a valorização e o uso de fontes para a realização de pesquisas faz parte das aulas. Destaca-se uma grande biblioteca com mais de três mil livros para a consulta, também a possibilidade de agendar o laboratório de informática ou até mesmo, o uso de notebook e o próprio celular para a pesquisa.

Nessa experiência os alunos utilizaram as diferentes fontes de pesquisas partindo do livro didático até os blogs, sites, revistas especializadas. Mesmo com todas essas fontes, como veremos a seguir a maioria dos alunos no relatório final, que foi pedido sobre a experiência do trabalho descreveram que os livros didáticos de história auxiliaram de diversas formas na produção.

## 2. Objetivos

Desde o início do trabalho o objetivo principal concentrou-se em produzir com os alunos/as livros digitais com conteúdos curriculares de História utilizando o programa Book Creator e suas ferramentas. Para isso, o trabalho foi distribuído ao longo do trimestre em três etapas sendo cada uma com seus objetivos específicos:

Na primeira etapa os alunos tiveram como objetivos: pesquisar conteúdos curriculares propostos no planejamento em História do Brasil e História Geral nos livros didáticos de História a partir de roteiro elaborado pelo professor.

Organizar a classe em equipes; Selecionar subtemas para a pesquisa; Criar uma conta por equipe no *Book Creator* e conhecer as ferramentas disponíveis para sua utilização; Pesquisar o assunto selecionado em diferentes fontes de informação e registrar os resultados obtidos.

Na segunda etapa, as atividades propostas incluíram a cada equipe: organizar os resultados obtidos na pesquisa sobre o assunto selecionado e elaborar cinco páginas do livro digital com o conteúdo curricular pesquisado nas diferentes fontes; discutir e revisar as produções resultantes de cada equipe com o professor; organizar as produções e elaborar um livro digital para cada uma das três séries; criar um acervo digital com as produções.

Na terceira etapa apresentar em classe o livro digital produzido e a tecer comentários desse processo. Ao final cada equipe organizou um relatório a partir de questões descritas pelo professor sobre os pontos positivos, as dificuldades e a experiência com o programa Book Creator.

## 3. Descrição da experiência

A realização desse trabalho ocorreu em grande parte durante as duas aulas semanais da disciplina de História, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de um Colégio da rede estadual pública de ensino do Estado do Paraná. A seguir serão descritas as três etapas e os processos realizados em cada uma:

Na primeira etapa basicamente o objetivo do trabalho foi a organização das equipes, a pesquisa dos conteúdos curriculares selecionados e seu registro, o conhecimento da plataforma book creator e as suas ferramentas.

As equipes formadas tiveram entre cinco e seis alunos, cada equipe por sorteio teve um subtema para pesquisar, todas as equipes primeiramente pesquisaram seu subtema no livro didático de História da coleção utilizada em sala a partir de roteiro elaborado pelo professor, em seguida deram continuidade a pesquisa em outros livros didáticos selecionados na biblioteca do Colégio.

Nessa primeira etapa cada equipe criou uma conta no Book Creator, conheceu e experimentou as ferramentas disponíveis para sua utilização, recebeu do professor uma lista de outras fontes de pesquisas (artigos, revistas, livros, blogs, sites entre outros) para enriquecimento da pesquisa.

Na segunda etapa o objetivo para cada equipe concentrou-se em registrar na plataforma book creator o que foi encontrado nas diferentes fontes a respeito de seu subtema e elaborar as páginas que iriam fazer parte da composição do livro digital.

Para isso, organizaram os resultados obtidos na pesquisa sobre o assunto selecionado e elaboraram cinco páginas do livro digital com o conteúdo curricular pesquisado nas diferentes fontes; foi discutido e revisado a produção resultante de cada equipe com o professor. Ao final dessa etapa ocorreu a edição do livro digital com a sequência das páginas do livro elaborado pelas equipes.

Na terceira etapa o objetivo principal foi compartilhar com a turma o livro digital e o seu processo de construção, e torná-lo um material de uso para outros professores e alunos. Após todo esse processo de pesquisa, registro e a produção do livro digital, o mesmo foi apresentado em classe por cada equipe e o seu subtema de pesquisa. Ocorreu um debate sobre cada subtema pela equipe e o professor, incluindo reflexões, questionamentos e perspectivas ao subtema e seus aspectos históricos.

Ao final cada equipe organizou um relatório a partir de questões descritas pelo professor sobre os pontos positivos, as dificuldades e a experiência com o programa Book Creator.

A tecnologia e as suas ferramentas fizeram parte de todas etapas da experiência. Primeiro destacaram-se o uso de diferentes equipamentos (celulares, notebook e Chromebook) para a pesquisa. Segundo a utilização do Book Creator; o uso do laboratório de informática para pesquisas em diferentes fontes sobre as temáticas. Em terceiro ao final a edição colaborativa do livro e a apresentação dos resultados pelas equipes em sala de aula utilizando os equipamentos disponíveis.

## **4. Resultados**

Os sujeitos responsáveis na construção dos livros digitais foram os alunos de três classes dos 3º anos do Ensino Médio, utilizando a plataforma book creator e as suas ferramentas e como ponto de partida usaram os livros didáticos que são considerados um elemento da cultura escolar. Destacamos os principais resultados em cada etapa.

#### **4.1. Formação das equipes, as pesquisas e conhecimento da plataforma e suas ferramentas**

A formação de vinte e uma equipes, atendendo às subdivisões dos conteúdos curriculares pesquisados em assuntos; a leitura, a análise dos livros didáticos de História, e o registro dos conteúdos encontrados pelas equipes; o estudo do Book Creator e suas ferramentas para realização do seu tema de trabalho.

Também foram realizadas as pesquisas em diferentes fontes de informação e os registros dos resultados pelas equipes. Ressaltou-se que desde o início desse trabalho o protagonismo dos alunos, com a troca de experiências entre as equipes, com os elementos privilegiados no desenvolvimento da experiência de ensino e pesquisa.

O trabalho de edição com as pesquisas produzidas pelas equipes e a compilação em um arquivo do book. Cada equipe discutiu e produziu o layout do livro. Foram produzidos três livros digitais com os conteúdos propostos.

#### **4.2. A socialização da experiência**

De início ocorreu a apresentação geral do livro com a sua produção final pelo professor. Cada equipe apresentou sua temática aos colegas e professores envolvidos. Isso ocorreu nas três séries dos 3º anos.

O professor apresentou o resultado dos três livros didáticos para outras séries, as quais possuíam no seu currículo trimestral os conteúdos que foram produzidos nos livros digitais. Dessa forma, a produção serviu como uma fonte de conhecimento das aulas nessa série. A exemplo os 9ºs anos.

A produção de acervos e seu uso por estudantes e professores: os livros digitais produzidos, além de seu uso em sala de aula, tem uma função de reforçar o acervo digital da biblioteca do Colégio e ser utilizado por professores, estudantes.

A possibilidade de aliar o ensino e a pesquisa na prática da docência: Tivemos o resultado na prática docente de um produto derivado do ensino e da pesquisa especialmente com o protagonismo dos estudantes em todo o processo.

Para o conhecimento do trabalho e do programa Book Creator para os demais estudantes em um evento do Colégio chamado de Mostra de Talentos, uma equipe elaborou e apresentou as etapas do processo e, ao final o Livro Digital sobre a Segunda Guerra Mundial (1939-45).

Após essa apresentação ocorreu o questionamento de outros estudantes para o conhecimento dessa nova tecnologia e suas ferramentas, pois despertou o

interesse também em desenvolver trabalhos escolares utilizando o programa Book Creator.

Tivemos a publicação no jornal local de uma matéria a respeito do trabalho realizado, no intuito de divulgar a produção, descrevendo todo o processo.

O trabalho foi aprovado em uma conferência internacional e foi apresentado pelo professor. Vale salientar que o evento disponibilizou ao colégio o link para que os alunos e professores acompanhassem a apresentação via plataforma *Teams* no ambiente escolar ou em suas casas. Isso realçou ainda mais todo trabalho.

## 5. Conclusões

As principais conclusões do trabalho que envolveu a produção de livros digitais com alunos/as de três turmas do 3º Ano do Ensino Médio de Colégio Público, utilizando o programa Book Creator e suas ferramentas, teve desde seu início um caráter desafiador, por não conhecer o programa e suas ferramentas, portanto a possibilidade de não obter uma produção,, todavia ao final obteve-se um ótimo resultado.

Nesse processo ressaltou-se o protagonismo dos alunos desde o início na troca de experiências entre as equipes, em evidenciar o talento criativo na construção da capa, das páginas, da edição de cada equipe e do livro final.

A pesquisa inicial com livros didáticos atendeu ao tema de cada equipe. Em relatório os alunos descreveram: "Os livros fornecidos pelo professor, que facilitaram o entendimento do tema, cerca de 70% do conteúdo do livro estão nas sínteses dos livros". "Os livros físicos são fontes confiáveis".

A grande parte dos estudantes aprendeu e utilizou de forma correta as ferramentas do Book Creator, os quais descreveram: "Os recursos tecnológicos facilitaram a construção do livro, o livro digital é de acesso compartilhado e fácil."

No entanto tivemos dificuldades ao longo do trabalho: Instabilidade da rede de internet no Colégio, falta de computadores, *nootbooks* e *chromebooks* para utilização durante as aulas. A grande dificuldade do uso do laboratório de informática para o trabalho das equipes devido a grande demanda existente no Colégio.

Tivemos também a descrição de dois pontos negativos levantados pelos estudantes sobre o programa book creator: primeiro ao acesso, pois ele não está disponível para o uso no celular, apenas em computadores, *nootbooks* e *chromebooks*, assim o aparelho de celular de propriedade da maioria dos estudantes desse trabalho poderia ser mais usado.

O segundo refere-se aos comandos do programa estes todos em inglês, para muitos dos estudantes participantes isso dificultou a organização do livro, todavia tiveram que exercitar o estudo e a tradução da língua estrangeira.

O modelo da distribuição das duas aulas semanais em dias alternados dificultaram as discussões e os trabalhos para as equipes, o que obrigou a organização e utilização de outras formas para a realização, dentre elas algumas tarefas de casa, e chamadas de vídeos para discussão.

Foi válido ao longo da experiência algumas ações com professores e suas disciplinas, no que diz respeito ao caráter interdisciplinar. Destacaram-se a Arte, a Física, e a Língua Portuguesa, contribuindo ao próprio conteúdo, na estrutura do texto e o seu registro e na sua edição.

A produção de livros digitais além de uma prática de ensino que apresentou-se muito válida, por evidenciar o protagonismo dos alunos, o acesso, o uso e conhecimento de uma plataforma e suas ferramentas inovadora nesse ambiente de ensino. Contemplou em seu percurso caracterizado em uma pesquisa e trabalho o objetivo de socializar as boas práticas.

Diante dessa experiência chegou-se a uma afirmação: Tivemos um ponto de partida, no entanto, outros elementos, perspectivas e exposições ocorreram no próprio ambiente escolar e fora dele, representando uma espiral didática propositiva em seus múltiplos olhares, especialmente no Ensino de História.

## **6. Bibliografía**

Chaves, E., Garcia, T. B., Garcia C. (2017). Jovens do ensino médio e tecnologias: uma experiência de produção colaborativa de materiais didáticos digitais. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Relatec*, 16(2), 111 – 125.

Escolano, B. A. (2006). *Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Editorial Tirant Lo Blanch.

Forquin, J.C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freitas, I. P.T. D de., Pereira, N. C. N. (2021). Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. *Ensino em Perspectivas, Fortaleza*, v. 2, n. 2, 1-16.

Garcia, T. M. (2007). O uso do livro didático em aulas de história do ensino fundamental. In *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, 6., 2007, Natal. Anais. Natal, RN: Editora da UFRN, v.1. p.1-11.

- Garcia, T. M. F. Braga (2013). Os livros didáticos na sala de aula. In Garcia, T. M. F. B.; Schmidt, M. A.; Valls, R. *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 69-102). Editora Unijuí.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44.
- Pellegrini, M.C., Dias, A.M., Grinberg, K. (2016). *Contato História*. Quinteto editorial, 1ª ed. n.3.
- Seffner, F. (2018). Aprender e ensinar história: como jogar com isso? Em Giacomoni, M. P., & Pereira, N. M. (Org.) *Jogos e Ensino de História*, (pp. 19-35). Porto Alegre.

# Referatório Digital de Objetos de Aprendizagem de História: o BaObAH como uma perspectiva pedagógica de conhecimento

Vanessa Spinosa  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
*vanessa.spinosa@ufrn.br*

Sonia Wanderley  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
*soniamaiw@gmail.com*

## 1. Introdução

O objetivo deste escrito é apresentar e discutir a atual fase de desenvolvimento do Banco de Objetos de Aprendizagem de História (BaObAH - [www.baobah.ceres.ufrn.br](http://www.baobah.ceres.ufrn.br)), um referatório que reúne diferentes artefatos didáticos de história existentes na web e que foi idealizado a partir de diversas áreas do saber. Este repositório enxerga a produção do conhecimento historiográfico a partir de suas especificidades, mas, não deixa de compreender o ensino e a aprendizagem de história como um campo situado em um entrelugar e, portanto, necessitando ser estudado dentro de uma perspectiva multidisciplinar. Nos tempos atuais, marcados pela importância dos significados constituídos e/ou divulgados pelas mídias digitais, além da História, em especial a Didática da História, a ciência da Educação e a Pedagogia, as pesquisas que têm esse objeto necessitam abraçar a História Digital e outras áreas do conhecimento, não necessariamente relacionadas às Humanidades, como o Sistema de Informação, mais especificamente. Neste capítulo, iremos relacionar a versão beta do BaObAH com as avaliações de nosso público-alvo, docentes em atuação na rede básica do Brasil, que foram realizadas após sua construção, mostrando potencialidades e limitações que já começaram a ser melhoradas para atender a professores e professoras atuantes nas escolas do ensino básico, conforme indicado pela literatura pertinente.

Assim como Juliana Braga e Lilian Menezes, estamos compreendendo objetos de aprendizagem “como componentes ou unidades, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet” (2014, p. 20). Os objetos precisam, efetivamente, ser entendidos enquanto unidades catalogadas que atendam à demanda de construção de um repositório confiável e com seu conteúdo ali inserido sendo exclusivamente digital. Além disso, um objeto de aprendizagem deve possibilitar e simplificar a utilização de conteúdo educacional on-line, aderindo a especificações internacionais e padrões de operacionalidade e reutilização em variados contextos de aprendizagem. Ele deve ser identificado por metadados para facilitar sua busca e acesso em Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA), possuir um propósito educacional claro e um processo de avaliação de seus resultados. (McGreal, 2004).

Infelizmente, contrariando uma das propostas dos OAs, “a proliferação de objetos de aprendizagem aliada à falta de uma organização no seu armazenamento ocasiona dificuldades para localizar e reusar este tipo de material” (Tarouco e Schmitt, 2010). Sendo assim, a proposta de uma ferramenta como o BaObAH procura atender à necessidade apresentada comumente pelos professores da falta de espaços organizados, virtuais ou não, que facilitem a prática docente de História, o trabalho do dia a dia na sala de aula ou a organização de estratégias didáticas ativas, como a sala de aula invertida, por exemplo.

Nossas reflexões acerca das dificuldades apresentadas nos levaram a projetar o BaObAH como um referatário. Os Referatários, de acordo com Litto (2010, p.65), são “[...] bases de dados que não fazem armazenamento de objetos de aprendizagem mas, sim, dos metadados dos objetos, com lincagens para os objetos em repositórios institucionais e pessoais espalhados pelo mundo”. Referatários são facilitadores que ajudam na procura de recursos educacionais na web, classificando os metadados e apontando a localização dos objetos.

Entretanto, toda essa discussão não teria sentido se não estivesse relacionada ao que compreendemos como aprendizado de História no ensino básico. É vital que possamos ter critérios claros dentro da epistemologia da ciência histórica e da Educação que nos apontem delimitações e atributos que validem um Objeto de Aprendizagem para a História. Nesse sentido, é importante que tenhamos balizas, como as de tempo, espaço, tema e referenciais teóricos bem claros nos OAs, para que, então, possamos inseri-los na catalogação de nosso Banco de Dados.

Como ponto de partida, nos fundamentamos nas investigações que perscrutam a definição de aprendizado histórico significativo dentro da Didática da História, disciplina do campo do Ensino de História, campo este que se vem constituindo desde a década de 1980 no Brasil com uma epistemologia específica. Dentro dele, e por conta da natureza do nosso objeto de estudo - os OAs - , nos interessa a relação estabelecida entre cultura histórica e aprendizado histórico.

A cultura é compreendida como um produto histórico resultante de um determinado período e de uma sociedade. Sendo assim, seus produtos realizam a mediação em relações sociais, onde nós, os sujeitos da História, somos produtores e também resultados dessas mediações culturais. Ora, a tecnologia e seus usos fazem parte dessa cultura e atuam na forma como os homens se organizam e pensam a sua vida cotidiana, inclusive, interferem na forma como aprendem e o que aprendem, ou seja, no aprendizado de história.

Aprender história para Jörn Rüsen (2010, p.43) deve ser entendido como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” – experiência, interpretação, orientação e motivação. Se, cada vez mais, parcela crescente desse aprendizado vem sendo realizada a partir dos significados que são mediados pelas tecnologias digitais, cabe à pesquisa didático-histórica preocupar-se em mapear, avaliar e difundir aquelas experiências que, de fato, possam auxiliar um aprendizado significativo de história, ou seja, fazer parte de uma mudança estrutural da consciência histórica do aprendiz e não apenas propor a incorporação sem reflexão crítica de informações sobre o passado ou a inculcação de juízos de valor que neguem a validade da ciência como espaço produtor de conhecimento válido para a vida prática.

## **1.1. Contextualização**

Dentro do sistema BaObAH, a curadoria perpassa o processo de pesquisar, compreender e selecionar objetos de aprendizagens disponíveis visando a sua extroversão e fruição a docentes de História e áreas afins. Portanto, o seu trabalho consiste na organização, catalogação/indexação de OAs, criando valor para apropriação e uso recorrente.

Há grande diversidade e volume de informação no ciberespaço. Sabemos que existem vários esforços no sentido de catalogar e indexar objetos de aprendizagem on-line, o que demonstra uma alta demanda para esse tipo de contribuição para a educação como um todo. Indexadores genéricos, entretanto, dão acesso a potencialmente qualquer conteúdo educacional (ou não) publicado. Então, qual seria a qualidade do conteúdo disponível e seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes? Além disso, não há, em indexadores de propósito geral, mecanismos de pesquisa específicos para as distintas áreas de conhecimento. Por fim, o uso das tecnologias digitais na educação, mormente no ensino de História, não pode ser desvinculado do que consideramos ser o seu principal objetivo: a humanização de todos os sujeitos históricos. O BaObAH, como já demonstrado, vem para auxiliar na superação dessa deficiência.

Nesse sentido, sobre o BaObAH, como um referatário de objetos digitais de aprendizagem, na área particular da História, estamos sempre pensando em sua construção e aprimoramento, tanto na questão do acesso a conteúdos de

qualidade quanto na busca de mais possibilidades de pesquisa. A ideia é que, levando-se em conta as especificidades da área em questão, possamos dar suporte a estudantes e docentes no processo de ensino/aprendizagem.

Em síntese, a curadoria para a organização do BaObAH pretende catalogar OAs que demonstrem ser capazes de auxiliar o processo de aprendizagem escolar de História, por permitirem o desenvolvimento de uma reflexão de natureza histórica. Quer dizer, que possibilitem de alguma forma (seja pelas informações apresentadas, seja pela ludicidade desenvolvida, seja pelas relações que estabelecem), que o aprendiz relacione conhecimento histórico cognoscível durante o processo de aprendizagem escolar à sua própria realidade de vida e à do mundo que o cerca.

## **2. Objetivos**

- Buscar e selecionar técnicas para avaliar e aprimorar os mecanismos de pesquisa do portal BaObAH;
- Oferecer uma experiência significativa ao usuário, validando os resultados através de métodos apropriados para esse fim;
- Considerar, na avaliação dos OAs, as reflexões e conclusões atualizadas no campo do ensino de História acerca de ensino e aprendizagem;
- Propor aprimoramentos na Interface Usuário a partir dos resultados da Avaliação Heurística com docentes de História da rede básica.

## **3. Descrição da experiência**

A primeira versão do referatório BaObAH foi realizada entre os anos de 2018 e 2020. A equipe interdisciplinar discutiu quais as questões que poderiam ser essenciais para garantir a usabilidade do portal, bem como entendermos quais as suas limitações e formas de transpor dificuldades dos docentes quando da utilização do banco de dados. "Após os últimos ajustes na versão do BaObAH, no intuito de validar as potencialidades do BaObAH em relação ao melhor acesso aos objetos de aprendizagem de História, foi realizado um procedimento de avaliação e teste do portal junto aos docentes da área" (Spinosa, 2022, p. 278).

Nesse sentido, elaboramos 10 questões no Google Forms e disparamos para diversos grupos de interesse que poderiam responder de forma voluntária e anônima (<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xQSSxviNP42u3W4nMLTxWUZubDJ6vzTS1KuGJUxUk70/edit?usp=sharing>). Esta tarefa incluiu a utilização da Avaliação Heurística (Nielsen, 2000), termo cunhado por Jakob Nielsen e Rolf Molich, em meados dos anos 1990, para designar um método, ainda utilizado no cenário atual, pelo qual especialistas vasculham a interface, buscando identificar possíveis problemas. Tivemos o retorno de 30 profissionais de História

colocando suas avaliações sobre seus usos cotidianos da internet para preparação de aulas, em uma primeira parte, e sobre o uso e pertinência do BaObAH como um espaço potencial para pesquisas em seus planejamentos de aula, na segunda etapa do sobredito questionário avaliativo.

O objetivo inicial era o de entender, por um lado, o perfil de nosso público-alvo e como foi a percepção de uso e navegação no próprio portal, apresentando para nós se havia interesse em seu uso, quais as possibilidades de melhoria, etc.

A segunda versão do BaObAH foi elaborada e também seguiu a mesma lógica de validação. As questões foram elaboradas seguindo os mesmos objetivos, diante da necessidade que sentimos de ampliar a base de oitiva. A pesquisa foi realizada de 11 a 31 de janeiro de 2023 e teve mais que o dobro de participação em relação à primeira versão. Tivemos 71 profissionais de História de todo o Brasil que responderam ao questionário. Foram 17 perguntas feitas, sete a mais que a primeira versão e ainda adicionamos quatro campos de comentários após as questões não obrigatórias referentes à usabilidade do site (<https://docs.google.com/spreadsheets/d/10UDci8rckfyzeoS3GuabJbpHBtLapUjG3Repcb1bkw/edit?usp=sharing>). Nosso intuito era de que cada profissional pudesse ter espaços de fala para sugestões e indicações de dificuldades. E, a partir desse retorno, sobre a pertinência do portal e sua usabilidade, é que haveria possibilidade de validação para a continuidade de seu uso pela comunidade-alvo.

## **4. Resultados**

### **4.1. Análise da primeira versão do BaObAH**

O resultado da primeira pesquisa com docentes, feita para entendermos como se relacionavam pela primeira vez com o BaObAH, foi muito importante e já existe uma publicação que disponibiliza maiores detalhes sobre ela (Spinosa, 2022). Avanços foram executados a partir dessa primeira sondagem com o intuito de reconhecimento do portal e, por isso, lançamos uma nova versão. Graças a essa primeira sondagem, percebemos que era necessário, inclusive, executarmos novas investigações para averiguar a usabilidade e a pertinência do nosso projeto para docentes de História. Assim, o sistema proporcionaria um conteúdo capaz de oferecer uma experiência de uso agradável para os(as) usuários(as) finais, cooperando para a qualidade no que se refere ao aprendizado da História.

Como retorno dessa primeira pesquisa, nos concentramos menos no perfil geral docente e mais em entender quais os seus usos de tecnologias digitais no espaço escolar. A parte 1, com 05 questões sobre o tema, chegou à conclusão de que “os itens sobre os quais a percepção dos docentes não é positiva são justamente os itens 1 e 5, que dizem respeito, respectivamente, à iniciativa própria dos estudantes em pesquisar conteúdos digitais na História e ao uso de

um mecanismo de busca específico para essa área. A maioria das pessoas tem uma percepção positiva quanto a elas próprias trazerem conteúdos digitais às/aos estudantes (item 2), sobre eles e elas pesquisarem história no Google (item 3) e sobre apresentarem conteúdos digitais que encontraram na Internet (item 4)" (Spinosa, 2022, p. 279).

A parte 2 do questionário tratou sobre o referatário, perfazendo os 50% finais do instrumento de averiguação. Segundo os (as) profissionais de História, "a ferramenta tem potencial para ajudar às/aos estudantes a buscar mais conteúdos digitais de História. Além disso, ele oferece uma interface para a pessoa usuária mais adequada à pesquisa de conteúdo próprio da área, em comparação com os mecanismos usuais que elas têm acesso (itens 1 e 3), o que vem a ajudar justamente os pontos falhos identificados na parte 1 do formulário" (Spinosa, 2022, p. 280), que apontavam a necessidade de um espaço especializado da área para pesquisas de objetos de aprendizagem e a dificuldade de os discentes para acessar com alguma segurança o espaço de pesquisa de atividades, por exemplo.

Outro ponto importante que resultou dessa sondagem foi confirmar que seria "necessário o desenvolvimento e aprimoramento de repositórios de objetos de aprendizagem na área de História que congreguem, classifiquem e facilitem o acesso aos OAs dispersos na rede, facilitando, dessa forma, o planejamento das aulas com o uso das TDICs" (Spinosa, 2022, p. 280). Além disso, recebemos sugestões para explicar melhor o funcionamento do portal a quem o acessasse pela primeira vez, assim como melhorar o motor de busca, inclusive ampliando o número de OAs.

## **4.2. Análise da versão Beta do BaObAH**

Na segunda pesquisa realizada, a sondagem obteve 71 respostas, oriundas de todas as regiões do Brasil, com maioria de respondentes vindos do Nordeste (63,3%) e do Sudeste (29,4%). A faixa etária dos professores que colaboraram ficou majoritariamente entre 20 e 40 anos (mais de 70% do total). Contudo, a participação de docentes com mais de 40 anos também foi significativa, sendo pouco maior de 28% dos respondentes. Esse dado é significativo, pois demonstra que a questão geracional, há pouco tempo destacada nos artigos sobre o uso da internet e suas ferramentas, em especial nos espaços formais de educação, parece não ser um problema tão grande assim, ou melhor, os professores mais velhos que ainda estão na sala de aula também demonstram interesse em conhecer e utilizar essas ferramentas em sua prática docente.

A maior parte dos profissionais lecionava há mais de 10 anos (64,8%), sendo, em sua maioria, docentes das redes públicas de ensino (76,1%). Houve um equilíbrio no nível de atuação dos participantes: 74,6% deles militavam à época nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto 63,4%, no Ensino Médio (a diferença para mais de 100% nesta soma indica que docentes atuam nas duas redes de ensino, municipal e estadual).

O segundo eixo da sondagem buscou conhecer a relação do respondente com o ambiente digital, no que se refere à sua utilização na prática docente. Pelas respostas apresentadas, percebeu-se que esse acesso se efetiva basicamente pela utilização do trio suporte notebook/PC - projetor multimídia - rede wifi. Apenas 33,8% dos professores afirmaram utilizar laboratórios de informática em sua prática docente. Essa informação continua sendo significativa para análises futuras sobre a existência e a importância desses espaços na escola brasileira. A quase nenhuma utilização do celular como ferramenta didática apontada na pesquisa (apenas 1,4%) pode ser explicada pela sua proibição na maior parte das redes públicas e privadas de ensino no país.

Cerca de 98% dos professores informaram que dominavam total ou parcialmente práticas e ferramentas da internet, como, uso do e-mail, fóruns, chats, sites de busca ou compartilhamento de arquivos. O mesmo percentual de docentes comunicou que pesquisa novos conteúdos digitais com o objetivo de incorporá-los a suas práticas em sala de aula, resultado que aponta o entendimento desses profissionais sobre a importância dessas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem da história escolar.

Apesar disso, mais de 70% dos docentes que responderam à sondagem disseram que têm dificuldades para encontrar conteúdos digitais específicos para a disciplina História. Além disso, mais de 50% das respostas apontam problemas na utilização dos materiais digitais encontrados, situação à qual já nos reportamos anteriormente neste capítulo. Dentro desse contexto, fica fácil compreender por que 80% dos professores afirmaram que aprovam a existência de um portal que reúna de forma organizada e com uma curadoria responsável esses conteúdos para uso eficaz no ensino escolar de História.

Especificamente sobre a avaliação que os participantes da sondagem fizeram acerca do BaObAH, terceiro eixo do questionário, 56 docentes avaliaram o portal como amigável no que se refere à sua navegação. Quando questionados sobre dificuldades encontradas neste aspecto, a maioria das respostas aponta para sugestões que objetivam maior refinamento para a prática da pesquisa ou sua celeridade, como por exemplo, a sugestão de diferentes filtros ou a proposição de novos recortes cronológicos para a organização dos OAs.

Nesse aspecto, é interessante perceber como tais propostas dialogam com hábitos consolidados na historiografia escolar, tanto em manuais didáticos quanto nas práticas docentes no ensino escolar de História, principalmente no que se refere às clássicas divisões dos conteúdos - Brasil, América, História Geral - e à cronologia marcadamente eurocêntrica - Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. São questões que continuam mobilizando muitas reflexões no

campo do ensino de História. Sem juízo de valor em sua análise, merecem muita atenção em futuras pesquisas didático-históricas.

Apesar dessa marca de continuidade no que se refere às discussões curriculares e de divisão clássica de conteúdos no ensino escolar de História, algumas sugestões sinalizam para o interesse de muitos docentes em temáticas que apontam para questões da história do tempo presente e dialogam com a historiografia mais contemporânea. É o caso, por exemplo, de uma proposta sugerida, para que o referatório tenha outros filtros temáticos, como o da Educação para os Direitos Humanos.

## **5. Conclusões**

A construção do referatório BaObAH foi e segue sendo feita a muitas mãos. O trabalho integrado entre profissionais de História e de Sistemas da Informação mostrou o quão importante é seguirmos construindo pontes e percebendo formas de unir áreas do conhecimento em torno da educação e, nesse caso específico, das tecnologias educacionais para a área do ensino de História.

Diante de um contexto de desgaste das instituições públicas de ensino no Brasil, sobretudo desde 2016, obter resultados positivos de um portal para atender a profissionais da educação, no caso em História, é um feito de resistência. Sem recursos tecnológicos adequados, sem bolsas para toda a equipe, com muito trabalho voluntário, conseguimos forjar, até o ano de 2023, duas versões do BaObAH para uso de docentes de todo o país, sobretudo da rede básica de ensino.

Para ambas as versões, entendemos que para obter uma validação científica, precisaríamos recorrer ao nosso público. Nesse sentido, este capítulo pôde fazer um breve recorrido à estrutura do Banco de Objetos de Aprendizagem de História, apontando a intenção de sua construção e seus objetivos, assim como foi possível demonstrar resultados que sinalizam melhorias em sua última versão e a constatação de que o referatório é útil e importante para a rotina de planejamento de aulas no espaço escolar de docentes de História.

Vale referendar que tivemos uma participação maior de docentes na segunda pesquisa de avaliação do Banco. A presença de docentes experientes respondendo à avaliação denota não apenas que o BaObAH já tem um reconhecimento maior da comunidade, mas também ratifica como importante as relações constituídas criticamente entre a prática pedagógica e o ciberespaço.

Outro indicador que apareceu foi o fortalecimento da ideia de que os Objetos de Aprendizagem virtuais - também chamado de recursos educacionais abertos - podem constituir-se como ponto de interesse dos(as) docentes da rede educacional no Brasil. As sugestões dadas pelos(as) respondentes à nossa

equipe apontam para um público que quer mais usabilidade em sua navegação, melhores filtros, formas de busca cada vez mais condizentes com o perfil do campo do ensino de História.

Ainda que tenhamos avançado nos pontos apresentados como possíveis melhoramentos do portal, é inegável as perspectivas que fazemos para incorporações de outras novidades no referatório. Entendemos que é vital que haja um campo para submissão de objetos de aprendizagem, assim como um espaço de cadastro de avaliação por pares para validação dos objetos inseridos no portal, bem como a ampliação de objetos catalogados, já referendado por outros espaços ou ferramentas de aprendizagem. Nesse sentido, o BaObAH ainda tem um caminho a percorrer.

É importante que sigamos legitimando pedagogicamente o BaObAH, a fim de que seja uma ferramenta que dialogue com o que é próprio da Didática da História, alinhado às discussões teóricas da área científica para não ficar obsoleto, forjando um artefato didático-cultural vivo e dinâmico.

Por outro lado, as interações com o público-alvo de uso do portal demonstram que, repositórios e referatórios, quanto mais próximos da especificidade da área de atuação docente, mais esses(as) profissionais serão atendidos(as) e maior será o potencial de uso em seu cotidiano laboral.

Além das ponderações conclusivas de ordem mais acadêmicas apresentadas, é importante que se pontue dificuldades de outra ordem no desenvolvimento de propostas como a do BaObAH. Os trabalhos especulativos que interrelacionam Educação e tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), apesar de não serem mais novidade, considerando o número de pesquisas apresentadas aos Programas de Pós-Graduação e em revistas acadêmicas, continuam enfrentando problemas quando buscam financiamento de agências governamentais e reconhecimento de áreas específicas relacionadas à Educação ou às Humanidades, aí incluindo a História. No caso das pesquisas do que se convencionou chamar “campo do ensino de ...”, essas dificuldades ampliam-se. No que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de História, as disputas - nem sempre epistemológicas - entre a História e a Educação continuam mascarando a compreensão da necessidade de se discutir e praticar o entrelugar dessas pesquisas e discussões.

Tal esgarçamento se complica ainda mais quando esse contexto se soma à dificuldade de nossos pares de compreender trabalhos, semelhantes ao desenvolvido pela equipe multidisciplinar que originou o BaObAH, como pesquisas em suas áreas clássicas, representadas em instâncias importantes de legitimação oficial, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ou o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Sem entrar em um debate que cada vez se faz mais atual e necessário, como o que (re)discute as clássicas gavetas nas quais tradicionalmente posicionamos o conhecimento produzido pela ciência, temos hoje no país um sério gargalo de financiamento - que resulta em problemas para o reconhecimento profissional e, principalmente, em possibilidades reais no desenvolvimento de iniciativas que podem ser *a priori* definidas como “pesquisas-ação” e que buscam reposicionar a importância social das pesquisas historiográficas no conjunto da cultura histórica contemporânea, com seus sujeitos, demandas e necessidades, muitas vezes invisibilizados pela rotina tradicional de nossos laboratórios e universidades.

## 6. Bibliografia

- Braga, Juliana e Menezes, L. (2014). Introdução aos Objetos de Aprendizagem. En Juliana Braga (Org.) *Objetos de aprendizagem: introdução e fundamentos* (pp. 19-40), Vol. 1. Editora da UFABC.
- Litto, Fredric M. (2010). *Aprendizagem a distância*. Ilustração de Paulo Caruso. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- McGreal, Rory. (2004). Learning objects: A practical definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (IJITDL)*, v. 9, n. 1. <http://auspace.athabasca.ca/bitstream/2149/227/1/Practical+definition.doc>
- Nielsen, Jakob. (2000). *Projetando websites*. Gulf Professional Publishing.
- Rüsen, Jörn. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica. In Rüsen, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. (pp. 51-78). Editora UFPR.
- Spinosa, Vanessa. (2022). BaObAH: uma base de dados para o ensino de História no ciberespaço. In Meneses, Sônia & Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk & Melo, Rosilene Alves(Orgs.). *Ensinar com História pública: desafios, temas e experiências*. Sobral CE: Sertão Cult.
- Tarouco, Liane M. R. & Schmitt, Marcelo A. R. (2010). Adaptação de metadados para Repositórios de Objetos de Aprendizagem. *RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, n. 2. <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/15225/8988>



**MANTÉNGASE INFORMADO  
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis  
al boletín informativo  
[www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)**

**Y benefíciense de nuestras ofertas semanales**